

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství odborných předmětů

**Studijní obor
(kombinace):** Učitelství odborných předmětů

MOTIVAČNÍ PROSTŘEDKY POUŽÍVANÉ NA OBCHODNÍ AKADEMII V RÁMCI VÝUKY

Motivational means, which are used in business
college by teachers in their lessons

Bakalářská práce: 10-FP-KPP- 28

Autor:

Irena PODZIMKOVÁ

Podpis:

Adresa:

Pod Oborou 1021

293 06, Kosmonosy

Vedoucí práce: Mgr. Hynek Šála

Konzultant: Mgr. Hynek Šála

Počet

Stran	Grafů	Obrázků	Tabulek	pramenů	Příloh
67	10	2	7	18	1

V Liberci dne: 18.4.11

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

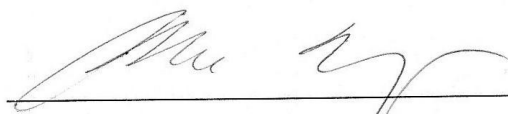
pro (kandidát): Irena Podzimková
adresa: Pod Oborou 1021, Kosmonosy
studijní obor (kombinace): Pedagogicko-psychologická způsobilost
Název BP: **Motivační prostředky používané na obchodní akademii v rámci výuky**
Název BP v angličtině: **Motivational means, which are used in business college by teachers in their lessons**
Vedoucí práce: Mgr. Hynek Šála
Konzultant:
Termín odevzdání: Květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 7.4.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): IRENA PODZIMKOVÁ

Datum: 8. 6. 2010

Podpis: Podzimková

Název BP: MOTIVAČNÍ PROSTŘEDKY POUŽÍVANÉ NA OBCHODNÍ AKADEMII V RÁMCI VÝUKY

Vedoucí práce: Mgr. Hynek Šála

Cíl: Cílem mé BP je charakterizovat motivační prostředky k učení vzhledem k výuce žáků na Obchodní akademii.
Teoretická část bude zaměřena na popis pojmu motivace a vysvětlení fungování motivačních prostředků, které jsou používány učiteli.
Praktická část bude popisovat konstrukci dotazníků a vyhodnocení dotazníkového šetření motivačních prostředků, které využívají středoškolští učitelé Obchodní akademie v Mladé Boleslavi v rámci své výuky.

Požadavky: Kriticky prostudovat literaturu a realizovat průzkum pomocí metod dotazníků.

Metody: Prostudování a zhodnocení literatury, dotazníky.

Literatura: NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování, Praha: Academia 1996.
PAVELKOVÁ, I. Motivace žáků k učení (Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci). Praha: Univerzita Karlova v Praze 2002.
DVOŘÁK, D. Efektivní učení ve škole. Praha: Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO 2005.
KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R. Hodnocení žáků. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005.
ČAPEK, R. Odměny a tresty ve školní praxi. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008.
PRŮCHA, J.: Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe. Praha : Karolinum, 1995.
GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Čestné prohlášení

Název práce: Motivační prostředky používané na obchodní akademii v rámci výuky

Jméno a příjmení autora: Irena Podzimková

Osobní číslo: P09001280

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 26. 04. 2011

Irena Podzimková

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala mé rodině, která mi pro tvorbu bakalářské práce vytvořila vynikající podmínky.

Dále bych ráda poděkovala vedoucímu mé práce Mgr. Hynkovi Šalovi, za podnětné rady, při sepisování teoretické části a sestavování dotazníků.

V neposlední řadě mé díky patří rovněž ředitelce a všem zaměstnancům Obchodní akademie v Mladé Boleslavi, kteří byli ochotni zúčastnit se dotazníkového šetření.

Anotace

Název bakalářské práce: Motivační prostředky používané na obchodní akademii v rámci výuky

Jméno, příjmení: Irena Podzimková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010/2011

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hynek Šála

Bakalářská práce „Motivační prostředky používané na obchodní akademii v rámci výuky“ se zabývá problematikou motivace a s tím souvisejícími motivačními prostředky.

Cílem je charakteristika motivačních prostředků k učení vzhledem k výuce žáků, které jsou používány těmito učiteli.

Přínosem práce by mělo být zjištění, jaká je frekvence užívání konkrétních motivačních prostředků, používaných učiteli na Obchodní akademii v Mladé Boleslavi.

Struktura je rozlišena na teoretickou a praktickou část (dotazníkové šetření).

Klíčová slova

- Motivace
- Obchodní akademie
- Výuka
- Motivační prostředky: odměny, tresty, hodnocení

Summary

The title of work: Motivational means, which are used in business college by teachers in their lessons

Name: Irena Podzimková

Academnic year: 2010/2011

The leader of work: Mgr. Hynek Šála

The work „Motivational means, which are used in business college by teachers in their lessons“ deals with motivation and motivational means.

The goal is characteristic of motivational means with regarding to teaching, which are used by these teachers.

The contibution of this work is findings, how often are used concrete motivational means by teachers in Business college in Mladá Boleslav.

The structure is consisted of theoretical and practical part (questionnaire analysis).

Keywords

- Motivation
- Business college
- Teaching
- Motivational means: quittances, penalties, classification

Obsah

Úvod.....	14
1 Motivace	15
1.1 Funkce motivace	15
1.2 Potřeba a motivy	16
1.2.1 Maslowova motivační teorie.....	16
1.3 Způsoby motivace žáků	17
1.4 Motivační přesvědčení	18
1.4.1 Nepříznivá motivační přesvědčení.....	18
1.4.2 Příznivá motivační přesvědčení	19
2 Výuka	20
3 Obchodní akademie v Mladé Boleslavi.....	21
3.1 Charakteristika školy a její vybavení.....	21
3.2 Nadstandard školy.....	21
3.3 Profil absolventa – obchodní akademie	22
3.4 Uplatnění absolventů – obchodní akademie	22
3.5 Profil absolventa – ekonomické lyceum	22
3.6 Uplatnění absolventů – ekonomické lyceum	23
3.7 Profilující předměty	23
4 Motivační prostředky.....	24
4.1 Odměny a tresty	24
4.1.1 Odměny.....	24
4.1.1.1 Účel odměny	25
4.1.1.2 Důvody pro a proti odměně	25
4.1.1.3 Typy odměn	25

4.1.1.4	Jak odměňovat	26
4.1.1.5	Chvála a kritika	26
4.1.1.6	Účinnost odměny	28
4.1.2	Tresty	29
4.1.2.1	Účel trestu	29
4.1.2.2	Zásady trestání	30
4.1.2.3	Důvody pro a proti trestům	30
4.1.2.4	Druhy a posloupnost trestů	31
4.1.2.5	Podmínky účinnosti trestu	33
4.1.2.6	Psychické tresty	33
4.1.2.7	Tělesné tresty	34
4.1.2.8	Zákon přirozených důsledků	35
4.1.3	Srovnání účinku odměn a trestů	36
4.2	Hodnocení	38
4.2.1	Vysvětlení pojmu hodnocení	38
4.2.2	Školní hodnocení	38
4.2.3	Základní pravidla školního hodnocení	40
4.2.4	Typy hodnocení	40
4.2.5	Hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem	41
4.2.6	Funkce školního hodnocení	42
4.2.6.1	Motivační funkce	43
4.2.7	Formy hodnocení	43
4.2.8	Pozitivní hodnocení	45

4.2.9	Negativní hodnocení	46
4.2.10	Účinky pozitivního a negativního hodnocení	47
5	Výzkum na Obchodní akademii v Mladé Boleslavi.....	48
5.1	Stanovení dotazníků.....	49
5.2	Vyhodnocení dotazníků	50
5.2.1	Respondenti	51
5.2.2	Dotazníkové šetření	53
	Závěr	62
	Použitá literatura	63
	Seznam příloh	65
	Příloha.....	66
	Dotazník pro učitele.....	66

Seznam použitých zkratk

Atd.	A tak dále.
Např.	Například.
OA	Obchodní akademie.
Resp.	Respektive.
Tj.	To je.
UNESCO	Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb	17
Obrázek 2 Didaktický trojúhelník.....	20

Seznam tabulek

Tabulka 1 Bloomova taxonomie cílů.....	40
Tabulka 2 Odměny.....	53
Tabulka 3 Tresty	55
Tabulka 4 Hodnocení.....	56
Tabulka 5 Motivační prostředky používané velmi často	58
Tabulka 6 Motivační prostředky používané občas	59
Tabulka 7 Motivační prostředky používané ne příliš často	61

Seznam grafů

Graf 1 Pohlaví.....	51
Graf 2 Roky praxe.....	52
Graf 3 Věk	52
Graf 4 Odměny	54
Graf 5 Tresty.....	55
Graf 6 Hodnocení.....	56
Graf 7 Odměny x Tresty	57
Graf 8 Motivační prostředky používané velmi často	58
Graf 9 Motivační prostředky používané občas	60
Graf 10 Motivační prostředky používané ne příliš často	61

Úvod

Pozitivně ovlivnit žáky a motivovat je k lepším výkonům není jednoduché. Možnostmi, kterými lze tuto motivaci zvýšit, jsem se zabývala v mé bakalářské práci.

Téma „Motivační prostředky používané na obchodní akademii v rámci výuky“ jsem si vybrala především proto, abych sama získala teoretické i praktické znalosti z této oblasti. Používání motivačních prostředků (odměny, tresty, hodnocení) považuji za jednu z činností, která je při výuce zcela zásadní, a proto bych tuto problematiku měla i já, jako budoucí pedagog, dobře znát.

Cílem teoretické části práce je charakteristika jednotlivých druhů motivačních prostředků. Praktická část je poté zaměřena na zjištění, jaká je frekvence používání těchto prostředků pedagogů na OA v Mladé Boleslavi.

Přínosem práce je analýza zjištěných výsledků a porovnání s doporučeními uvedenými v literatuře.

V první části (teoretické) jsou popsány základní pojmy související s motivací a motivačními prostředky ve formě odměn, trestů a hodnocení. Zároveň je v ní představena Obchodní akademie v Mladé Boleslavi, na které proběhlo dotazníkové šetření.

Druhá část (praktická) popisuje konstrukci dotazníků a analyzuje provedené dotazníkové šetření. Na závěr jsou uvedené výsledky z šetření vyhodnoceny.

1 Motivace

Termín motivace je odvozen z latinského „movere – hýbati, pohybovati“. Velmi obecně formulováno, motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech prožívání, chování osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat (Čáp, Mareš, 2007, s. 92).

Motivace vyjadřuje rozpory mezi tím, co subjekt aktuálně prožívá, a tím, co prožívat touží, tj. např. mezi hladověním a nasycením, pocitem nejistoty a pocitem jistoty. Motivace pak v tomto smyslu vyjadřuje nějaké nedostatky a chování vystupuje jako nástroj k odstranění těchto nedostatků. Motivace směřuje k udržování a obnovování určitého optimálního vnitřního stavu spokojenosti (Nakonečný, 1996, s. 14).

Čáp s Marešem (2007, s. 92) tvrdí, že lidská motivace je velmi složitá a individuálně odlišná:

- Několik lidí vykonává stejnou činnost, ale každý z jiných motivů.
- Týž člověk může být pobízen k jedné činnosti několika různými motivy zároveň.
- Jeden motiv může člověka pobízet k určité činnosti a přitom jiný motiv ho od ní odrazuje.
- Člověk si uvědomuje často jen část svých motivů, některé si uvědomuje jen občas a částečně, jiné mohou zůstat nevědomými dlouho, popřípadě po celý život.

Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice tvoří jeho potřeby, vnější motivační zdroje jsou popudy – incentive (Pavelková, 2002, s. 12).

1.1 Funkce motivace

Funkcí motivace je uspokojování potřeb individua, vyjadřující nějaké nedostatky v jeho fyzickém a sociálním bytí. Základní podmínky učení, zpevnování vystupující ve formě odměn a trestů, mají opět vztah k motivaci: individuum je

motivováno k dosahování odměn a k vyhýbání se trestům. V tomto smyslu je motivace klíčový psychologický fenomén: chování, ale i postoje lidí se organizují kolem určitých motivů. Porozumět chování druhého člověka znamená identifikovat motivy tohoto chování, a protože ty souvisejí se světem lidských hodnot, znamená to i porozumění hodnotové orientaci osobnosti (Nakonečný, 1996, s. 16).

1.2 Potřeba a motivy

Motivace je proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží nějaký deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřuje k odstranění tohoto deficitu, který je prožíván jako určitý druh uspokojení. Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem lze označit jako potřebu: něco potřebovat znamená mít nedostatek něčeho. Chování je aktivita zprostředkující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení (Nakonečný, 1996, s. 27).

V souhrnu Nakonečný (1996, s. 29) o potřebách a motivech říká následující:

- Potřeby vyjadřují výchozí motivační stav, který se vývojem zpředměťuje, tj. nachází určitý objekt činnosti.
- Motivy vyjadřují obsah dovršující reakce (uspokojení), a jako takové jsou to dále neanalyzovatelné psychologické příčiny chování.

1.2.1 Maslowova motivační teorie

Při výčtu lidských potřeb a jejich třídění se lze držet třídění Maslowa (Čáp, Mareš, 2007, s. 146). Autor rozeznává potřeby „nižší“ či „základní“ a vývojově vyšší tzv. „potřeby růstu“. Za základní potřeby pokládá potřeby fyziologické, patří k nim i potřeba bezpečí. Teprve ve vývoji jedince vznikají „potřeby vyšší“, v nichž se upevňuje zejména vazba jedince na sociální podmínky jeho existence. Vývojově nejvyšší jsou „potřeby růstu“, které tvoří komplex organizovaný kolem potřeby sebeaktualizace. Jde o následující systém potřeb (Nakonečný, 1996, s. 146).

Obrázek 1 Maslowova pyramida potřeb



Zdroje: *Maslowova pyramida potřeba* [online]. [cit. 2011-03-14]. Dostupné z WWW:

<http://2.bp.blogspot.com/_ek9gFHiRWsw/SAR2a6gYv7I/AAAAAAAAABQo/NGSiHnZ_WoY/s400/Maslow%2Bpyramida%2Bpot%C5%99eb.JPG>.

1.3 Způsoby motivace žáků

Učení je zásadně ovlivňováno motivací žáků. Určité projevy chování učitele a způsoby jeho komunikace mohou vést k tomu, že žáci budou více motivováni k učení (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005, s. 51).

K *vnější motivaci* vede to, když se ke zvýšení četnosti žádoucího chování užívá pozitivních důsledků (odměn – chvála, známky, peníze). Žáci, kteří plní učební úkoly pouze proto, aby dostali od ostatních nějakou odměnu nebo aby se vyhnuli určitému trestu, mají *vnější motivaci* (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005, s. 51).

Vnější motivace může mít nejrůznější podoby. Z hlediska časového může mít charakteristiky krátkodobé (dárek, pochvala) i dlouhodobé (získat zaměstnání) (Pavelková, 2002, s. 20).

Vnitřní motivace znamená, že se žáci aktivně zapojují do činnosti, aniž by za to dostávali takovéto odměny. Významným rysem žáků s vnitřní motivací je přesvědčení, že k úspěchu je třeba úsilí. Za vnitřně motivující se považuje obecně řečeno taková činnost, u níž není potřeba nějaká vnější odměna k tomu, aby ji žáci

zahájili a pokračovali v ní (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005, s. 51).

Vnitřní motivace má pozitivní dopad na školní úspěšnost a kvalitu učení, bývá velice stálá. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu (Pavelková, 2002, s. 17).

1.4 Motivační přesvědčení

Motivační přesvědčení mohou vytvářet situaci příznivou pro učení. Motivačním pojetím nebo motivačním přesvědčením budeme mínit názory, soudy a hodnoty žáků vztahující se k věcem, událostem, oblastem učiva nebo vyučovacím předmětům. Motivační pojetí souvisejí také s názory žáků na účelnost a účinnost různých metod vyučování a učení. Očekávání výsledků jsou přesvědčení žáků vztahující se k úspěšnosti nebo neúspěšnosti konkrétního jednání.

Motivační přesvědčení jsou výsledkem:

- Přímých učebních zkušeností.
- Tvrzení vyslovených učiteli, rodiči nebo spolužáky.

Motivační přesvědčení vytvářejí jakýsi rámec, který řídí to, co si žáci o určitém školním předmětu myslí, co cítí a jak při něm jednají (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005, s. 57).

1.4.1 Nepříznivá motivační přesvědčení

Když žáci očekávají neúspěch, nejsou motivováni k učení. Skutečnost, že motivační přesvědčení jsou v různých předmětech nebo skupinách předmětů odlišná znamená, že žák může předem očekávat neúspěch v určitých předmětech, ale v jiných nikoli (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005, s. 59).

Často užívaná vysvětlení či výmluvy pro nízký výkon, která uvádí Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO (2005, s. 59) jsou:

- Malé úsilí.
- Chybějící štěstí.
- Vlastnosti úkolu.

1.4.2 Příznivá motivační přesvědčení

Žáci, kteří si cení možnosti naučit se nové dovednosti, si vytvořili příznivá motivační přesvědčení. Je důležité rozlišovat zájem a nasazení od pouhého vyhovění požadavkům učitele. Mnoho žáků plní učitelem stanové úkoly, které však v jejich očích nemají velkou cenu, prostě proto, že očekávají nějakou odměnu (Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, 2005, s. 61).

2 Výuka

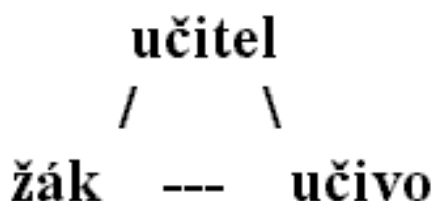
Výuka (výchovně vzdělávací proces) je považována za systém. Tím se rozumí účelně definovaný soubor prvků, mezi nimiž existují vazby. Mezi hlavní prvky výuky patří žák, učitel a učivo. Tyto prvky jsou známy jako didaktický trojúhelník. Výuka se neodehrává ve vzduchoprázdnu, nelze ji zkoumat odděleně od života společnosti, aniž bychom brali v úvahu její kontext. Výukový proces ve škole ovlivňují i faktory okolí (Kalhous, Obst a kol, 2009, s. 63).

Žáka lze chápat jako vyvíjející se a rozvíjející se bytost. Cílem a smyslem vzdělávání je stimulovat žákovo seberozvíjení. Aby učitelovo působení rozvíjelo žáka, musí toho o žákovi hodně vědět. Také je nutné, aby měl o žáka zájem a chtěl mu pomoci (Kalhous, Obst a kol, 2009, s. 66).

Učitel je základní činitel výchovně vzdělávacího procesu. Je to hlavní subjekt vzdělávání, který předává žákům poznatky. Pro výkon profese učitele je nezbytná pedagogická způsobilost.

Učivo je chápáno jako obsah vzdělávání. Uvádí se, že má tři složky – vědomosti, dovednosti a hodnotovou orientaci žáka. Jako výstupy učení se uvádění některé vlastnosti člověka – schopnost myšlení, rozsah paměti (Kalhous, Obst a kol, 2009, s. 126).

Obrázek 2 Didaktický trojúhelník



Zdroje: Didaktický trojúhelník [online]. [cit. 2010-12-27]. Dostupné z WWW
<<http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html>>.

3 Obchodní akademie v Mladé Boleslavi

Celým názvem: Obchodní akademie, Vyšší odborná škola ekonomická a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Mladé Boleslavi nabízí středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou, jazykové kurzy s možností absolvování státní jazykové zkoušky a vyšší odborné vzdělání zakončené titulem Dis. Ve své práci se budu věnovat pouze obchodní akademii, tedy středoškolskému vzdělání.

Obchodní akademie v Mladé Boleslavi umožňuje vzdělání ve dvou oborech – obchodní akademie a ekonomické lyceum. Tyto obory jsou čtyřleté (denní studium), zakončené maturitou. Celkem jsou otevřeny dvě třídy pro obor obchodní akademie a dvě třídy pro ekonomické lyceum (jedna třída je po třiceti žácích).

3.1 Charakteristika školy a její vybavení

Škola má celkem 30 dobře vybavených učeben, z toho 18 odborných, zejména pro výuku informačních technologií, písemné a elektronické komunikace, ekonomických předmětů a cizích jazyků. Součástí školy je i státní jazyková škola, kde studenti mohou studovat angličtinu, němčinu, španělštinu, italštinu, francouzštinu a ruštinu. Studentům je poskytována při studiu na jazykové škole studentská sleva. Dvakrát ročně lze skládat státní jazykové zkoušky. Škola nemá vlastní ubytovací a stravovací zařízení. Stravování a ubytování je studentům nabízeno ve spolupráci s ostatními středními školami v Mladé Boleslavi.

(Obchodní akademie [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>).

3.2 Nadstandard školy

- bezbariérový přístup a pohyb po škole
- výměnné zahraniční pobyty
- možnost využívat internetu i po vyučování
- činnost informačního centra
- odborné učebny vybavené interaktivními tabulemi, dataprojektory
- činnost fiktivních firem na škole
- služby psychologa a právníka

- možnost využívat fitness

(Obchodní akademie [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>).

3.3 Profil absolventa – obchodní akademie

OA je koncipována jako střední odborná škola obchodně podnikatelského zaměření, připravující absolventy na výkon různorodých činností spojených s podnikáním, dále v oblasti peněžnictví a v asistentsko-sekretářských činnostech. Škola vytváří a rozvíjí vlastnosti a dovednosti potřebné pro úspěšný výkon činností ve státních a soukromých podnicích, v obchodních společnostech, v družstvech a jiných právních formách podniku, ve sféře výroby, tuzemského i zahraničního obchodu, ve státní a veřejné správě. Škola připravuje též žáky pro studium na vyšších i vysokých školách.

(Obchodní akademie [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>).

3.4 Uplatnění absolventů – obchodní akademie

- peněžnictví a bankovníctví
- asistentsko-sekretářská činnost
- tuzemský a mezinárodní obchod; cestovní ruch
- obecně podnikatelská činnost
- služby
- státní a veřejná správa

(Obchodní akademie [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>).

3.5 Profil absolventa – ekonomické lyceum

Lyceum spojuje typ gymnaziálního i odborného studia. Absolvent je po složení maturitní zkoušky připraven k vysokoškolskému studiu ekonomických, právních či jiných směrů. Cílem studia je usnadnění adaptace na požadavky studia na vysokých školách. Vzdělávací program je založen na širším všeobecně

vzdělávacím základě. Součástí je i odborné vzdělávání v ekonomických disciplínách. Učivo obsahuje i složku výběrových odborných předmětů pro širší vzdělávací nabídku pro žáky. Tím jsou vytvořeny lepší předpoklady pro profesní rozhodování i prohloubení přípravy ke zvolení oboru dalšího studia.

(Ekonomické lyceum [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&index=lyceum&lang=czech>>).

3.6 Uplatnění absolventů – ekonomické lyceum

- další studium na vysokých a vyšších školách
- v praxi: při organizačních, poradenských a sekretářských činnostech
- vlastní podnikatelské aktivity

3.7 Profilující předměty

- cizí jazyky
- ekonomika
- účetnictví
- informační technologie
- písemná a elektronická komunikace
- matematika

Maturitní zkouška

Společná část:

- český jazyk a literatura
- cizí jazyk
- matematika / občanský základ - základy společenských věd / informatika

Profilová část:

- ekonomika
- účetnictví (volitelný předmět – Ekonomické lyceum)
- praktická zkouška z odborných předmětů

(OA předměty [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>).

4 Motivační prostředky

Motivaci žáků k učení může učitel ovlivňovat prostřednictvím vnějších motivačních činitelů, odměnami a tresty. Jako samotnou kapitolu jsem také zvolila hodnocení, které může být jak odměnou, tak trestem.

4.1 Odměny a tresty

K nejběžnějším výchovným a motivačním prostředkům patří odměny a tresty. Odměny a tresty mají význam i v obecné psychologii a ve fyziologii, zvláště ve výzkumu učení a v jeho teoriích (Čáp, Mareš, 2007, s. 252).

Tresty a odměny ve školním prostředí regulují chování žáků. Odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede. Když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží. Trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat (Čapek, 2008, s. 31).

Každá z kategorií odměn i trestů zahrnuje rozmanité formy. Jednotlivé kategorie se vzájemně spojují a kombinují, např. pochvala s dárkem, trestání fyzické s psychickým (Čáp, Mareš, 2007, s. 253).

4.1.1 Odměny

Čáp s Marešem (2007, s. 253) říkají, že odměna je takové působení spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které:

- vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání.
- přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.

Bendl (2004, s. 130) vysvětluje odměnu jako způsob ocenění, resp. hodnocení chování nebo činnosti člověka. Odměnu lze vymezit jako příjemný následek dobra, resp. ukázněného, zákonného a mravného jednání.

Principy používání odměn ve škole, které uvádí Čáp s Marešem (2007, s. 369):

- Odměny je třeba dávat bezprostředně, hned v situaci, kdy se dítě učí.
- Zpočátku odměňujeme i velmi malý úspěch dítěte, s postupujícím zdokonalováním odměňujeme náročnější výkony.

- Zpočátku odměňujeme častěji a odměny jsou malé.
- Odměňovat se má za činnost, ne za uposlechnutí příkazu.

4.1.1.1 Účel odměny

Účelem odměny je vyvolat a upevnit projevy ukázněného chování pomocí pozitivní motivace (Bendl, 2004, s. 132).

4.1.1.2 Důvody pro a proti odměně

Důvody pro odměnu: dát žákům radost z úspěchu; pěstovat jejich ctižádost; umožnit jim získat jistotu a sebedůvěru; zlepšit vztah dětí k učivu, ke škole; podpořit žáky v překonávání překážek; naučit je vážit si své práce a svých schopností; vytvořit dobré učební klima; nastolit psychickou pohodu; motivovat děti k práci prostřednictvím povzbuzení z úspěchu u ostatních (Bendl, 2004, s. 132).

Důvody proti odměně: závist těch, kteří ji neobdrží; vznik přílišné sebedůvěry až pocitu nadřazenosti u odměňovaných; návyk na odměnu; učení se jen pro odměny a pro radost učitele; orientace na regulaci zvenčí a s tím spojené ztížené rozvíjení vnitřní motivace. Odměna nepůsobí na všechny děti stejně, často je těžké odhadnout přiměřenost odměny (Bendl, 2004, s. 132).

4.1.1.3 Typy odměn

Mezi odměny patří dle Čápa s Marešem (2007, s. 253)

- Pochvala, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu.
- Dárek věcný nebo peněžní.
- Umožnění činnosti nebo zážitku, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání apod.

Mezi odměny, která uvádí Pavelková (2002, s. 55) patří: úsměv, souhlas, projev radosti, zájem o výsledky činnosti, dodání odvahy, ocenění před druhými.

Jiný způsob odměn zmiňuje Fontana (2003, s. 346). Chování podle něj může být modifikováno tzv. poukázkovým systémem. Dětem se dávají poukázky (kolečka, značky) pokaždé, když vykážou nějaké pozitivní jednání nebo splní daný úkol.

Přicházejí o ně při nežádoucím chování. Koncem určitého období mohou děti tyto poukázky proměnit za výhody: hraní her, činnost podle jejich volby.

4.1.1.4 Jak odměňovat

Nejtypičtější odměnou učitele je pochvala. Aby pochválení splnilo svůj účel, musíme dodržet určité zásady (Čapek, 2008, s. 45):

- Četnost pochval – frekvence pochval by se měla postupně snižovat.
- Intenzita pochval – rozdělovat intenzitu pochval k hodnotě činů.
- Spojení pochvaly s činem – pochvala by se neměla časově vzdalovat od chváleného skutku, jinak by mohlo dojít ke ztrátě souvislosti.

Ve škole musí pochvala a přátelské podněty mít převahu nad negativními reakcemi. Je také důležité nepovažovat správné chování za samozřejmost, za něco, čemu není třeba věnovat pozornost, ale naopak zpevňovat vhodné návyky odměnou, souhlasem nebo jinou pozitivní reakcí. Nejvýznamnějším nedostatkem ve škole bývá opomenutí odměny (Čapek, 2008, s. 46).

4.1.1.5 Chvála a kritika

- **Chvála**

Chvála je určitý druh odměny. Je založena na soutěžení, dostává se jí tomu, kdo zvítězí, kdo je nejlepší. Chvála je pokus motivovat dítě vnějšími odměnami. Na druhé straně povzbuzení je poskytováno za snahu nebo zlepšení, byť sebemenší. Je zaměřeno na to, co dítě dokázalo, a na jeho schopnosti, kterých používá k prospěchu ostatních. Povzbuzení může na rozdíl od chvály působit i tehdy, když je dítě dole, když má pocit, že se mu něco zcela nedaří, když se setkalo s neúspěchem (Čáp, Mareš, 2007, s. 258).

Nelze chválit za cokoliv a kdykoliv. Pochvaly mohou mít i negativní účinky, např. návyk na pochvalu. Tato závislost odvádí činnost dítěte od toho hlavního – učení (Čapek, 2008, s. 43).

Zásady pro použití odměny (pochvaly), které uvádí Petty (2008, s. 57):

- Stanovujte dosažitelné cíle.
- Rozčleňujte úkoly na části. Složitější úkoly by měly být rozděleny do více srozumitelných kroků.
- Nespěchejte. Dejte žákům čas, aby mohli úkoly procvičovat, dokud jej dobře nezvládnou.
- Chvalte částečný úspěch. Snažte se každou práci alespoň nějak pochválit.
- Chvalte snahu. Chvalte pokroky a zvládnutí jednoduchých úkolů i výjimečné výkony.

Chválu velmi posílíme přímým zrakovým kontaktem, zvláště když jej doprovázíme úsměvem. Při absenci chvály mají vyučovací hodiny velmi formální a neosobní podobu. Ocenění by mělo přijít co nejdříve a měl by ho získat každý žák (Petty, 2008, s. 58).

Jak ukazují různé průzkumy, i zkušení učitelé se domnívají, že chválí mnohem více, než je tomu ve skutečnosti. Z průzkumu také vyplývá, že když začnou být žáci chváleni častěji, atmosféra ve třídě se značně zlepší a zvýší se i tempo práce při vyučování (Petty, 2008, s. 61).

Žáci, kteří postrádají sebedůvěru či motivaci nebo kteří se cítí přehlíženi či jsou velmi citliví, potřebují mnohem více chvály než jiní. Chvála nepůsobí sama o sobě, rozhodující roli tu hraje emocionální reakce na chválu (Petty, 2008, s. 63).

Hlavní argumenty proti užívání chvály, které vysvětluje autorka Petty (2008, s. 64), bývají následující: žáci si chválu málokdy zaslouží; vede k předčasnému pocitu uspokojení; svět vyžaduje konkurenci a výsledky.

Hlavní argumenty pro užívání chvály, které zmiňuje autorka Petty (2008, s. 64), bývají následující: pozitivní ocenění pomáhá maximalizovat tempo, jímž se žáci učí; nesmírně zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem; minimalizuje vyrušování při výuce a z dlouhodobého hlediska usnadňuje učení, činí z něj vděčnější povolání a přináší daleko větší pedagogické úspěchy.

Proč ocenění učitelé tak málo využívají? *Důvody* (Petty, 2008, s. 64):

- V praxi je velmi složité všechny žáky vhodně oceňovat a podrobovat je konstruktivní kritice – především žáky nejvíce a nejméně schopné.
- Je složité naučit se citové štědrosti k pozitivnímu oceňování nejméně motivovaných či rušivých jednotlivců; právě ti ho však potřebují nejvíce.
- Většina učitelů si neuvědomuje, jak málo své žáky chválí.

Správně žáky oceňovat bývá těžké a máme-li v tomto ohledu vycházet vstříc jejich potřebám, vyžaduje to dostatek praxe. Pokud bychom ale žáky správně neoceňovali, dostali bychom se do mnohem obtížnějších situací (Petty, 2008, s. 64).

• **Kritika**

Zkušený učitelé umějí kritiku podávat tak, že si ji žák téměř neuvědomí. V čem správná kritika spočívá dle Petty (2008, s. 58):

- Měla by být konstruktivní. To znamená, že by měla sdělit, co je špatně, a vysvětlit, jak to napravit. Učitel tím vede žáky k tomu, aby vnímali kritiku jako radu.
- Měla by být spíše pozitivní než negativní.
- Je-li to možné, zároveň žáka pochvalte a chválou své hodnocení zakončete.

To vše napomůže tomu, aby žáci kritiku přijímali a snažili se svou práci zlepšit.

4.1.1.6 Účinnost odměny

Podmínky pro správnou účinnost trestu (Bendl, 2004, s. 140):

- Učitelova autorita .
- Rychlost, tj. následuje-li bezprostředně po splněním úkolu.
- Je v silách žáků zvládnout úkol, za jehož splnění má následovat odměna.
- Je žákem a třídou pocíťována jako zasloužená.
- Míra odměny odpovídá hodnotě odměňovaného chování.
- Každý má šanci být odměněn (pokud může získat odměnu jen zlomek žáků, je to pro ostatní žáky demotivující).

- Střídmost, tj. neodměňovat za každou maličkost.
- Odměna koresponduje s žákovým očekáváním.
- Je-li dostatečně motivující.
- Stojí-li žáci o to, být odměňováni.
- Žáci vědí, za jakých podmínek, resp. za jaké chování odměnu získají.
- Existence zdravé rivality ve třídě.
- Odměnu doprovází uznání ze strany spolužáků.
- Žák ví, za co byl odměněn.
- Žák odměnu uznává.
- Používá-li se pestrá paleta odměn.

4.1.2 Tresty

Dle Čápa s Marešem (2007, s. 253) je trest takové působení, které je spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného:

- vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání.
- přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.

Trest můžeme stručně vymezit jako nepříjemný následek zla, resp. neukázněného či nezákonného jednání (Bendl, 2004, s. 106).

Negativní následky nepřiměřených trestů – strach ze školy, posilování únikových tendencí, zvyšování agresivity (Čapek, 2008, s. 52).

Účinky trestů jsou na rozdíl od odměn nepředvídatelné. Trest má různé účinky, které závisejí na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na klimatu a situaci, na souhře mnoha podmínek. Někdy trest vede k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout. (Čáp, Mareš, 2007, s. 154).

4.1.2.1 Účel trestu

Obecně platí tři hlavní účely trestu, kterými jsou odplata (trest vyjadřuje názor, že je v zájmu spravedlnosti, aby po špatném činu následoval zasloužený trest), odstrašení (trest odradí neukázněného žáka od podobného chování) a náprava (žák

pochopí nevhodnost svého chování a uvědomí si, proč je potřeba se příště chovat správně) (Bendl, 2004, s. 106).

4.1.2.2 Zásady trestání

Dle Čapka (2008, s. 52):

- Přesné vymezení pravidel.
- Úměrnost trestu.
- Stejná spravedlnost pro všechny.
- Trest jako cesta k nápravě.

Je nutné brát v úvahu *zásadu úměrnosti trestu*, tato zásada je často v návalu emocí porušovaná. Učitelům se také někdy bohužel stane, že trestem nevyjadřují závažnost přestupku, ale svůj názor na žáka. Trest je potom neúměrný. Pro žáka nebo studenta by trest měl být *cestou k nápravě*. Velmi důležitou roli zde hraje *zásada spravedlnosti*. Když obdrží žák nespravedlivý trest, může oprávněně cítit, že má předplacené porušení kázně. Mohou nastat pocity pomsty, zahanbení, pokoření, což má za důsledek snížení sebehodnocení, zhoršení vztahu s učitelem, lhaní apod. Dále se zde uplatňuje *pravidlo obecné pravdy*. Vždy je třeba přesně vědět, co se stalo. Není nic horšího, než bezmyšlenkovitě trestat nepravého a vyvolat pocit krivdy (Čapek, 2008, s. 49-50).

Trest je přijatelný za předpokladu, že dítě z chování dospělého a z jeho emočních projevů chápe: odsouzení se týká mého konkrétního chování nebo činu, ne mé osoby. Nedošlo tím ke ztrátě sympatií, lásky a důvěry. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné (Čáp, Mareš, 2007, s. 257).

4.1.2.3 Důvody pro a proti trestům

Důvody pro: učitelé sahají k trestům, aby udrželi kázeň ve škole a ve třídě, dali výstrahu ostatním neukázněným žákům, motivovali k lepšímu výkonu, přiměli žáky k zamyšlení se nad svým činem, pomohli žákům uvědomit si chyby. Učitelé též vycházejí z toho, že trest napomáhá učiteli získat si u žáků autoritu (Bendl, 2004, s. 106).

Důvody proti: žák nemusí pociťovat trest jako odůvodněný, může trest pociťovat jako ponížení, učitel často uděluje trest v rozčilení nebo afektu, trest může vést k dlouhodobému strachu, vyvolání úzkosti a odporu, ztrátě motivace. Trest může rovněž vytvářet nevhodný model mezilidských vztahů. Přímo nepodporuje správné chování, zaměřuje se na nežádoucí chování a neřeší příčiny neukázněného jednání (Bendl, 2004, s. 107).

Podle Fontany (2003, s. 354) sebou každé potrestání nese určitá rizika, kterých by si učitel měl být vědom. Zde je jejich přehled:

- Užití trestu jakéhokoli druhu může narušit vztah dítěte k učiteli, někdy i trvale. To platí zvláště tehdy, když je trest vnímán jako nespravedlivý.
- Dítě si může vytvořit strategie, aby se trestu vyhnulo, např. lhaní. Taková situace je nejen potenciálně zlá pro dlouhodobý vývoj osobnosti dítěte, ale ohrožuje to i důvěru mezi učitelem a žákem.
- Trest přináší dítěti nežádoucí poučení, že silnější smějí trestat slabší.

4.1.2.4 Druhy a posloupnost trestů

Mezi tresty uvádí Čáp s Marešem (2007, s. 253):

- Fyzické tresty.
- Psychické trestání – projevy negativních emocí, dospělý se zlobí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem.
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, sledovat televizní program) nebo donucení k neoblíbené činnosti (úklid, ve škole mnohonásobné opisování).

Autorka Pavelková (2002, s. 55) zmiňuje tyto možnosti trestu: odvrácení pohledu, projevy nudy, zívání, vyčítání, trvalé námitky, přehlédnutí snahy o nápravu, výsměch, ironie, arogance, sarkasmus, agresivní pohledy.

Druhy trestů, které zmiňuje Bendl (2004, s. 108-111):

- Administrativní opatření k posílení kázně: černé puntíky, poznámka do žákovské knížky, napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele.
- Tresty založené na nadávkách, zesměšnění a ironii: nadávky, výsměch, ironie.

- Omezení volného času žáka: zrušení přestávky.
- Pracovní trest: domácí úkoly navíc, písemná práce za trest, vypracování referátu.
- Vtipné tresty jako typ pracovního trestu: napsat báseň, baladu, který by se vztahoval k danému prohrěšku. Vytvořit křížovku, obrázek.
- Hromadný trest: potrestána celá třída.
- Odebrání věci.
- Vyloučení z kolektivu: přeřazení žáka do jiné třídy.
- Přirozený trest (více viz 4.1.2.8. Zákon přirozených důsledků).

Posloupnost, kterou nám předkládá Petty (2008, s. 97-98): seřadil výchovná opatření podle přísnosti – pokud selže mírnější opatření, posune se učitel o řádek níže. Při nevhodném chování žáka učitel postupuje takto:

- Pohled do očí.
- Prodloužený pohled do očí.
- Míříme k žákovi.
- Zůstaneme u žáka.
- Při pohledu na žáka naznačíme nesouhlas.
- Zastavení řeči, dokud si toho žák nevšimne.
- Pokynutí, ukázání na žáka.
- Jmenování žáka bez dalšího vysvětlování.
- Položení otázky týkající se učiva žákovi.
- Žák musí vyložit ostatním ten úsek učiva, který se právě probírá.
- Přerušování výkladů a požádání žáka, aby svého nevhodného chování zanechal.
- Položení žákovi otázky týkající se jeho chování.
- Promluva se žákem po hodině. Stanovení cílů s hodnocením jejich plnění.
- Zadání nepříjemného úkolu.
- Hrozba žákovi přesazením.
- Přesazení.
- Uložení povinnosti, aby se žák hlásil po každé hodině a ukazoval svoji práci.
- Hrozby žákovi, že jeho chování bude ohlášeno třídnímu učiteli.

- Ohlášení žákova chování., průběžné oznamování.
- Oznámení tohoto faktu žákovi.
- Hrozba žákovi, že bude sedět odděleně od ostatních.
- Splnění hrozby.
- Oznamování žákova chování třídnímu učiteli, písemně.
- Informovat žáka o tomto oznámení.
- Hrozba žákovi předvedením před ředitele.
- Splnění hrozby.

4.1.2.5 Podmínky účinnosti trestu

Podmínky účinnosti trestů dle Bendla (2004, s. 114-115):

- Učitelova autorita.
- Žák cítí, že ho má učitel rád.
- Žák ví, za co byl potrestán.
- Trest je pocíťován jako zasloužený.
- Trest je udělován vážným hlasem, ze kterého je cítit jeho oprávněnost a nesouhlas s chováním trestaného žáka.
- Třída vnímá trest jako spravedlivý.
- Žák chápe, že trest je udělován v jeho zájmu i v zájmu celé třídy.
- Nezesměšňuje žáka.
- Trest je udělován co nejdříve po přestupku.
- Pokud se přirozeně váže k přestupku.
- Pokud trestu předchází varovný signál („ne“).
- Odpovídá prohřešku.
- Nepoškozuje žákovo psychické zdraví.
- Není přehnaně tvrdý, ani extrémně mírný.
- Žák ho musí chápat jako trest, tj. musí být pro něho nepříjemný.

4.1.2.6 Psychické tresty

Psychické tresty fungují na bázi striktního, chladného chování učitele. Mohou vyvolat škodlivé účinky: např. úzkost, přecitlivělost, pocity viny, vědomí vlastní nedostatečnosti (Čapek, 2008, s. 59).

Psychickým trestáním se rozumí odepření projevů lásky, kladného emočního vztahu; chladné, odměřené chování k dítěti; výčitky; vyhrožování odepřením kladného emočního vztahu. Na první pohled se psychické trestání zdá mírnější, humánnější než trestání fyzické. Ve skutečnosti tomu tak není. Výzkumy a klinické zkušenosti ukázaly, že děti vychovávané pomocí psychického trestání se vyznačují až příliš silným svědomím s pocity viny, hříšnosti, morální méněcennosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 255-256).

4.1.2.7 Tělesné tresty

Tělesný (fyzický) trest je podle Cangelosiho (1994, s. 206) forma záměrně udělovaného trestu, při němž je jedinci způsobována bolest nebo nepohodlí ve snaze přimět ho k lítosti za určité jednání.

Bendl (2004, s. 118) definuje tělesný trest jako záměrný trest, který má jedinci způsobit bolest (pohlavek, facka) nebo ho vystavit nepříjemné tělesné poloze (klečení) či fyzické námaze (kliky), nepříjemným fyzikálním podmínkám prostředí (chlad), popř. ho odstrašit od určitého typu chování v budoucnosti.

Podle průzkumu žáci nejčastěji uvedli jako tělesné tresty: pohlavek, vytahání za vlasy a za uši, úder učebnicí do hlavy, kliky a dřepy, úder ukazovátkem nebo pravítkem, úder míčem do obličeje, škrcení, kopanec, úder pěstí do břicha, praštění hlavou o zeď, přehození přes lavici, chycení za loket (Bendl, 2004, s. 116).

Tradičně se předpokládá, že fyzické tresty působí zastrašujícím způsobem, že vyvolávají strach, který povede dítě či mladistvého k tomu, aby nepokračoval v nežádoucím chování. Zkušenosti i výzkumy ukazují, že strach působí omezenou dobu. Potrestaný prožívá hlubokou frustraci, spolu se strachem prožívá ponížení, ublížení, znehodnocení, vztek, touhu po pomstě. Tyto silné emoce vedou dříve nebo později k agresivním projevům, k chování násilnému. Fyzické trestání v některých případech přechází až do tělesného týrání dítěte. Mezinárodní úmluva o právech dětí zakazuje fyzické trestání a týrání, ale i psychické týrání; v některých státech je fyzické trestání nejen ve školách, ale i v rodinách soudně postihováno (Čáp, Mareš, 2007, s. 254-255).

Důvody pro používání tělesných trestů (Bendl, 2004, s. 119-120): učitelé musí mít možnost se chránit; na některé žáky nic jiného neplatí; tělesný trest zabere okamžitě a žák přesně ví, za co byl potrestán; věc je vyřešena na místě a nemá další dohru; tělesný trest lze provést rychle; žáci si ho často vyberou raději než poznámky; je-li jeden žák potrestán, může to odradit ostatní od napodobování jeho chování; možnost použít tělesný trest vytváří rámec pro pevné vedení.

Důvody proti užívání tělesných trestů (Bendl, 2004, s. 124-125): udělení tělesného trestu se hodnotí jako selhání učitele a do značné míry jím také skutečně je; krátkodobý účinek; možnost zneužití: používání jako prostředek odplaty či pomsty; často se jedná o výchovný akt, který vykonáváme ve zlosti; podlamuje sebedůvěru; snižuje lidskou důstojnost; ponížení; nebezpečí zranění; trest vyvolává ustrašenost, plachost; děti si po čase na trest navyknou; vyvolává zvýšenou vznětlivost a vzdor; nebezpečí narušení citového vztahu k trestajícím; byla prokázána souvislosti mezi bitím dítěte a vývojem agresivních nebo násilnických vzorů chování.

4.1.2.8 Zákon přirozených důsledků

Pokud je to možné, je vhodné zvolit metodu přirozených následků (autorem je Rousseau). Žák sám sjednává nápravu, omlouvá se za své chování, nahrazuje poškozenou věc, uklízí apod. (Čapek, 2008, s. 56).

Následky nepocházejí od učitele, nýbrž od okolí. Obecně je nutno zákon přirozených následků velmi ocenit, neboť zachovává příčinnou souvislosti mezi chováním dětí a nežádoucími důsledky, které z něj někdy vyplývají (např. dítě si hraje poté, co bylo zavoláno k obědu, nikdo ho od hry neodháněl, když přišel ke stolu, zjistil, že jídlo je studené). Zákon přirozených následků v podstatě říká, že dopustí-li se děti poklesu, poučí se rychleji, budou-li moci (namísto potrestání uložením nějakého libovolně zvoleného trestu) opravdu zakusit následky svého nesprávného chování na sobě. Pak pochopí pravé důvody, proč je toto počínání pokládáno za nesprávné. Touto metodou získávají poznání a cit pro odpovědnost (Fontana, 2003, s. 356).

Ukazuje se, že přijít o přestávku či hry nebo být po škole není příliš účinným prostředkem k odstranění konkrétního problémového chování, protože mezi tímto

chováním a trestem často uplyne dlouhá doba a tyto dvě události spolu vzájemně nejsou nijak spjaty vztahem přirozeného následku. Potrestat děti ponecháním po škole nebo zákazem jejich účasti na tréninku za provinění, která nemají žádnou zjevnou souvislost s těmito tresty, jistě rozčílí jejich trenéra, ale děti tím nezískají přímé poučení, proč jsou jejich přestupky nepřijatelné (Fontana, 2003, s. 356-357).

4.1.3 Srovnání účinku odměn a trestů

Odměny a tresty jsou většinou očekávanými následky chování. V procesu učení by odměny a tresty měly plnit nejen funkci motivační, ale i informační. Z odměn a trestů se ve škole nejčastěji setkáváme s pochvalou a s pokáráním (Pavelková, 2002, s. 56-57).

Výsledky výzkumů různých badatelů lze stručně shrnout v jednoznačné konstatování: výchova založená spíše na odměnách má lepší výsledky než výchova užívající převážně trestů. Odměny podporují učení, včetně sociálního učení, které má klíčový význam ve výchově. Naproti tomu účinky trestů lze jen obtížně předvídat. Trest má různé účinky: v závislosti na předchozích zkušenostech dítěte, na jeho vlastnostech, na vztahu mezi dospělým a dítětem, na klimatu a situaci, na souhře mnoha podmínek. Někdy vede trest k pravému opaku toho, čeho měl dosáhnout. Fyzické a psychické ubližování je trestné (Čáp, Mareš, 2007, s. 253-254).

Odměna by neměla příjemce stavět do nepříznivé situace stejně, jako trest nesmí drasticky snížit žákovo sebehodnocení (Čapek, 2008, s. 43).

Působení odměn je méně problematické než působení trestů, ale ani odměny nemají účinek jednoduchý a jednoznačný. Záleží na druhu odměny, na vyspělosti nebo nevyspělosti dítěte. Nadměrné užívání materiálních odměn, zahrnování dítěte dary a penězi, přenášení hlediska hmotné zainteresovanosti do výchovy narušuje vývoj dítěte i jeho vztahy k dospělým. Dítě si osvojuje neadekvátní názor, postoj a návyk: učíme se, pracujeme kvůli odměně, pro vnější efekt. Podporuje se u dítěte vnější motivace, tlumí se rozvinutí vnitřní motivace, radost z činnosti a z osvojení dovedností, dosažení cíle (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Tresty a odměny mají opodstatnění v úvaze, že žák v očekávání odměny zvýší výskyt odměňovaného chování a v očekávání trestu sníží výskyt trestaného chování. Další předpoklady uvedené Čapkem (2008, s. 31-32):

- Pochvala má silnější účinek než kázání.
- Žák, kterého si nevšímáme, má horší výsledky než žák chválený nebo káraný.
- Opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované kárání jej snižuje.
- Toto zvyšování a snižování výkonu platí markantněji u slabších žáků.
- Úzkost žáků není závislá na momentálním kárání nebo chválení, ale na předchozích zkušenostech.

Učitel ve škole, který si vymáhá plnění úkolů pouze hrozbou trestů, nemůže navázat takové vztahy se žáky, které by byly přínosem pro obě strany. Pouze od pedagoga, který má autoritu, respekt a přátelství třídy mohou žáci přijímat odměny a tresty právě v tom kontextu, v jakém mají být předávány: jako snahu pomoci a ukázat cestu. Odměna a trest mají souvislost s učitelovým očekáváním. Chvála a pokárání vlastně žákům ukazují, jaké výsledky učitel očekával. Odměny a tresty mají dvojí zaměření: informační a motivační. Pokud je zpětnou vazbou pochvala, je to pro žáka informace, že jeho chování plně splnilo očekávání. Trest naopak říká – takto ne (Čapek, 2008, s. 34).

Doporučit lze kombinaci přiměřené pochvaly a vhodné konstruktivní kritiky, kterou míníme pomoc při odhalení toho, co je špatně, a pomoc jak chyby napravit (Pavelková, 2002, s. 57).

Nejčastěji užívaným trestem, a často tím nejúčinnějším, je slovní pokárání. Učitel dítě pokárá, dítě pokárání přijme a tím je celá věc vyřešena (Fontana, 2003, s. 354).

4.2 Hodnocení

Hodnocení je základní motivační prostředek, který může mít podobu odměny i trestu.

4.2.1 Vysvětlení pojmu hodnocení

Pro řízení, ovlivňování a usměrňování učebních činností žáků používá učitel celou řadu prostředků. Hodnocení žáků (jejich výkonů, činností, chování) je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky náročné učební činnosti (Kolář, Šikulová, 2005, s. 15).

Vyučování je jednou z významných lidských činností. Jde o společné činnosti učitelů a žáků, kdy se žáci učí a učitelé ovlivňují jejich učební aktivity. Hodnocení patří do vyučování jako jeho neoddělitelná součást (Kolář, Šikulová, 2005, s. 15).

Hodnocení má podobu především srovnávání dosaženého výsledku s naší cílovou představou. Hodnocení je přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti. Ve smyslu systémového pojetí výchovy můžeme každý hodnotící akt formulovat jako aktivitu, činnost, která sleduje nějaký cíl, děje se za určitých podmínek (povaha vztahu učitele a žáka), realizuje se určitým prostředkem (udělení bodů, označení známkou), vede k určitému výsledku (Kolář, Šikulová, 2005, s. 13).

4.2.2 Školní hodnocení

Školní hodnocení poskytuje informace o tom, jak úspěšně probíhá výuka a jaké jsou její výsledky. Je v podstatě zpětnou vazbou, která vypovídá, zda práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů (Kolář, Šikulová, 2005, s. 17).

Specifičnost hodnocení žáků ve vyučování je dána také tím, co hodnotíme na sledované činnosti a kdy hodnocení provádíme. V procesu hodnocení žáků ve škole jde o hodnocení jednak výsledků učební činnosti žáků a to ve smyslu osvojení si znalostí, dovedností, ale zároveň jde o hodnocení samostatné kvality učební činnosti, kdy posuzujeme kvalitu průběhu učení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 17-18).

Další specifičnost školního hodnocení je jeho velký podíl na utváření psychických stránek osobnosti každého žáka, protože zasahuje oblast žákova sebevědomí, jeho

sebehodnocení, jeho postavení ve skupině, oblast motivačních struktur, ovlivňuje jeho vztahy s ostatními lidmi a jeho možnosti prosadit se. Může být a bývá významným stimulujícím činitelem v učební činnosti žáka. Může být ale také činitelem demotivace, konfliktů a vzájemných nepochopení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19).

Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány některé žákovy potřeby. Zejména potřeba být úspěšný významným způsobem ovlivňuje žákovu chování a jednání. Pro většinu žáků je hodnocení jejich výkonu důležité, zejména pozitivní hodnocení posiluje motivaci žáka a zároveň ukazuje, jaké chování, jaké výkony jsou očekávány (Kolář, Šikulová, 2005, s. 19-20).

Významným specifickým hodnocení žáků je jeho úzká souvislost s učitelským pojetím výchovy, řízením učební činnosti žáků a následným hodnocením této činnosti či produktu této činnosti. Učitelské pojetí výuky ovlivňuje do značné míry způsob, jakým učitel vyučuje, spoluurčuje průběh vyučování, a tím i jeho výsledky. Je to vlastně jakási představa o tom, jak by měla výuka probíhat. Prostřednictvím hodnocení žáků hodnotitel (učitel) hodnotí i sám sebe, hodnotí kvalitu své pedagogické práce (Kolář, Šikulová, 2005, s. 21).

Vhodně formulované dílčí cíle usnadní učiteli ujasnit si, jak bude prováděno zjišťování dosažených výsledků a jak budou různé úrovně výsledků žáků hodnoceny. Cílová kategorie (cílová norma) je v podstatě základním kritériem každého hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 26). Každé konkrétní učivo má své specifické cíle, v této souvislosti se můžeme odvolat na tzv. Bloomovu taxonomii kognitivních cílů (B. S. Bloom, 1956). (Kognitivní cíle – poznávací cíle, zahrnují výkony vedoucí k rozvoji poznávacích procesů). Bloom rozpracoval kognitivní cíle do několika úrovní dle náročnosti (Kolář, Šikulová, 2005, s. 27).

Tabulka 1 Bloomova taxonomie cílů

Cílová kategorie	Co hodnotíme	Jak hodnotíme
Zapamatování informací	Výběr, určení, popsání	Výzvou k doplnění informací, oceněním výběru důležitého
Pochopení, porozumění	Vyjádřit vlastními slovy	Diskusí o správnosti a přesnosti vlastních slov, řešení, opravy
Aplikace	Návrh řešení dle vzoru	Pochvalou, diskusí o postupu při řešení nové situace
Analýza	Rozbor na prvky	Oceněním přesnosti nejen rozboru, ale i zachováním vztahů (známka)
Syntéza	Obecnější závěry	Obecný poznatek se shoduje (známka)
Hodnocení	Porovnává, kritizuje	Diskuse, žáci hodnotí vzájemně své práce

Zdroje: Kolář, Šikulová, 2005, s. 27

4.2.3 Základní pravidla školního hodnocení

Žáci by měli vždy vědět, co se bude hodnotit, jaká je tedy k dané konkrétní látce formulována cílová norma. Zda si stačí zapamatovat učivo, nebo je nutné pochopit souvislosti, nebo je nezbytné zvládnout aplikace na nové situace atd. Tedy to, co je standard, co je případně nadstandard a co je bráno ve vztahu k dané cílové normě jako nedostatečný výkon (Kolář, Šikulová, 2005, s. 29).

4.2.4 Typy hodnocení

Typy hodnocení dle Koláře a Šikulové (2005, s. 31-34):

1 Dle zdroje hodnocení:

- Hodnocení vnější: zdroje hodnocení objektu leží mimo.
- Hodnocení vnitřní: zdrojem hodnocení je objekt sám.

2 *Z hlediska toho, jakou vztahovou normu při hodnocení učitelé využívají:*

- Hodnocení sociální normované: jsou porovnávány výkony hodnoceného žáka s výkony ostatních žáků ve třídě.
- Individuálně normované: výkon žáka je porovnán s jeho předcházejícími výkony.

3 *Další typy:*

- Formativní hodnocení: je zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáka. Dosahuje toho tím, že žákům poskytuje užitečnou zpětnou vazbu.
- Finální (shrnující, sumativní) hodnocení: stanovuje úroveň dosažených znalostí v určitém časovém okamžiku, obvykle na konci určitého období vyučování. Příkladem jsou známky na vysvědčení nebo výsledky oficiálních zkoušek.
- Interní (vnitřní): hodnocení prováděné učiteli, kteří ve třídě běžně vyučují.
- Externí (vnější): hodnotící činnosti navrhuje a vyhodnocují osoby mimo školu.
- Neformální: hodnocení založené na pozorování výkonů, které žáci provádějí jako součást běžných činností ve třídě.
- Formální: následuje po předchozím upozornění žáků, že bude prováděno. Žák má možnost učivo si zopakovat a na hodnocení se připravit.
- Průběžné: jedná se o dílčí zhodnocení úrovně prospěchu žáka, které učitel získal v průběhu delšího časového období.
- Závěrečné: konečné zhodnocení stupně prospěchu žáka o hodnocení, které bylo provedeno pouze na konci výuky předmětu nebo uceleného pracovního programu.

Hodnotit ve vyučování je nezbytné, bez hodnocení ztrácí vyučování podstatnou stránku. Kvalita i forma hodnocení je vždy odvozena od cíle, který je pro daný obsahový celek formulován (Kolář, Šikulová, 2005, s. 36).

4.2.5 Hodnocení a vztah mezi učitelem a žákem

Úsudky, které si učitel dělá o žákovi ve výuce a hodnocení úrovně jeho rozvoje je součástí učitelova pojetí žáka. Do tohoto pojetí zahrnuje učitel mínění o žákově psychickém a sociálním rozvoji, o možnostech žákova sebezvoje ve výuce,

o žakově postavení ve třídě, o jeho roli, o aktivitách, které žák provádí, o jeho chování, které se u něho předpokládá. Tento soubor představ učitele o žakově ovlivňuje učitelovo chápání žáka, od kterého posléze učitel odvozuje své hodnocení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 38).

Prostřednictvím hodnocení vždy usilujeme o zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky. Žák se učí, učitel řídí jeho učební činnost mimo jiné i hodnocením. Při hodnocení se snažíme nepodléhat předsudkům o žakově. Způsob hodnocení je závislý na „učitelově osobním pojetí vyučování“. Při hodnocení projevujeme optimismus, hodnocení by vždy mělo být pozitivně laděné. Hodnotíme vždy nejen výsledky učení, ale i proces učení. Autorita učitele je pro hodnocení jedno ze základních východisek účinnosti tohoto hodnocení. Sumativní hodnocení nemůže být pouhým průměrem z hodnocení dílčích, ale vždy komplexním zvážením osobnosti konkrétního žáka a jeho možností (Kolář, Šikulová, 2005, s. 43).

Učitel by si měl být vždy vědom toho, jaké může mít důsledky jeho konkrétní způsob hodnocení pro další aktivity žáka. Zkušenost žáka se svým předchozím úspěšným či neúspěšným výkonem, a tedy i s hodnocením učitele, které ho doprovází, bude ovlivňovat jeho očekávání budoucích výkonů. Důležitou roli tady hraje, jaké příčiny připisuje žák svým úspěchům či neúspěchům ve škole. To následně ovlivňuje jeho chování v úkolových situacích a jeho reálný výkon (Kolář, Šikulová, 2005, s. 71).

Úspěch či neúspěch je dle Koláře a Šikulové (2005, s. 72) připisován buď vnitřním, nebo vnějším příčinám.

- Vnitřní příčiny: schopnost, neschopnost, píle či lenost, zájem či nezájem, dobrá či špatná nálada.
- Vnější příčiny: snadnost či obtížnost úkolu, chování učitele, štěstí či smůl.

4.2.6 Funkce školního hodnocení

Podle autorů Koláře a Šikulové má hodnocení následující funkce (2005, s. 44-53):

- *Motivační:* více viz níže.
- *Informativní:* zpětná vazba, informace o tom, jak se žák přiblížil k cílové normě; informace pro učitele i rodiče.

- *Regulativní:* hodnocením učitel reguluje každou učební činnost žáka; ovlivňuje kvalitu žákovy práce.
- *Výchovná:* hodnocení by mělo vést k formování pozitivních vlastností a postojů žáků (odpovědnost, vytrvalost, svědomitost).
- *Prognostická:* na základě poznání žakových možností a dlouhodobějšího prováděného hodnocení výkonů žáka můžeme s jistou pravděpodobností předpovědět další žakovu studijní perspektivu.
- *Diferenciační:* školní hodnocení umožňuje rozčleňovat žáky do určitých homogenních (stejnorodých) výkonnostních skupin.

4.2.6.1 Motivační funkce

Hodnocení může zvýšit motivaci žáka v učebních činnostech, ale na druhou stranu také může zcela nebo částečně demotivovat pro učební činnost. Na základě učitelova hodnocení prožívají žáci úspěch nebo neúspěch, a ten je motivem k dalším učebním výkonům. Prostřednictvím hodnocení jsou uspokojovány zájmy a potřeby žáka, např. být úspěšný, být pochválený učitelem. Tyto potřeby ovlivňují žákovo chování a jednání, jeho výkon. Hodnocení může žáka povzbudit, může být pro žáka významnou pobídkou, ale stejně tak může stejného žáka otrávit, znechutit mu práci. Hodnocení může fungovat i jako potrestání za nedostatečný výkon. Motivační funkce je nejvyužívanější funkcí hodnocení a v praxi školy je hodnocení k tomuto záměru nejčastěji využíváno. Intenzita motivační funkce souvisí s tím, že hodnocení se výrazně dotýká citové stránky osobnosti a zasahuje do intimních sfér osobnosti. Aby učitel mohl prostřednictvím hodnocení cílevědomě podněcovat a usměrňovat učební činnost žáka, musí si být vědom, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace (Kolář, Šikulová, 2005, s. 45-46).

4.2.7 Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou způsoby, jakými učitel sděluje žákům výsledky hodnocení jejich práce. Formy hodnocení vybírá učitel v závislosti na pedagogické situaci a podle svého pedagogického záměru. Učitel by měl umět využívat různých forem

hodnocení a jejich prostřednictvím zvyšovat efektivitu učební činnosti žáka (Kolář, Šikulová, 2005, s. 91).

Formy hodnocení, které zmiňuje Kolář a Šikulová (2005, s. 89-90):

1 Jednoduché mimoverbální hodnocení:

- Úsměv učitele, přikývnutí, zavrtění hlavou, přísný pohled, zamračení se.
- Gesto (vyjadřující potěšení, nebo zamítnutí).
- Dotyk učitele (podání ruky, pohlazení, poklepání po rameni).

2 Jednoduchá verbální hodnocení:

- Velice jednoduché slovní hodnocení (ano, ne, dobře, špatně, chyba, prima...).
- Kratší slovní vyjádření s emocionálním nábojem (zase jsi mě zklamal, čekal jsem, že to zvládneš).

3 Označování žáků podle výkonnosti či chování:

- Lokace (posazení si zlobivého žáka blíže k učiteli).
- Signy (různá označení úspěšných či neúspěšných žáků; např. tabule cti, jméno a foto na nástěnce).

4 Oceňování výkonů:

- Výstavky prací žáků.
- Pověření náročnějším úkolem.
- Pověření méně náročným úkolem.
- Pověření vedením týmu při řešení problému.

5 Kvantitativní hodnocení:

- Vyjádřením známky podle klasifikační stupnice (případně s plusy a mínusy).
- Zámka s odůvodněním.
- Výčet chyb.
- Výpočet dobře splněných úkolů.

- Procenta.
- Vyjádřením počtu bodů (bodové systémy vázané na klasifikaci).

6 *Písemná a grafická vyjádření:*

- Charakteristika žáka.
- Diagramy, zařazení na diagramu.
- Posuzovací škály.

7 *Slovní hodnocení:*

- Slovní obsahová analýza výkonu.
- Ocenění práce třídy po vyučovací hodině.
- Zhodnocení realizovaného projektu.
- Vyvolání jiného žáka (na zpřesnění, opravení).
- Vyznamenání žáka.
- Odměna žákovi.
- Tabule cti, tabule hanby.
- Vyhlášení vítězů.
- Zastupování školy, třídy ve vyšších soutěžích, hrách, olympiádách.
- Pověření vysvětlit spolužákům problém, jev, situaci.
- Zastoupení učitele v určitých situacích (pověření).

4.2.8 Pozitivní hodnocení

Pozitivní hodnocení je takové, jehož prostřednictvím učitel chválí žáka za jeho chování, výkon, provedené řešení. Jde o takové hodnocení, kdy žák dostane dobrou známku, kdy je jeho výkon posouzen jako dobrý, dokonalý. Takovéto ocenění je spojeno s prožitkem úspěchu, s pocitem uspokojení (Kolář, Šikulová, 2005, s. 105).

Kolář a Šikulová (2005, s. 106) vysvětlují pozitivní hodnocení jako:

- Ocenění posunu ve výkonu žáka.
- Uznání výkonu žáka.

- Vyjádření učitele, že se žák co nejvíce přiblížil k cíli, nebo tento cíl splnil, nebo snad i překročil.

Jako pozitivní hodnocení lze označit každé hodnocení, které žák prožívá, pociťuje, chápe jako úspěch (bude to úspěch nejen v jeho očích, ale i v očích učitele, spolužáků i rodičů a každý z nich to dá nějak najevo). (Kolář, Šikulová, 2005, s. 106).

Nejprve oceníme pozitivně, co v žakově výkonu bylo (a stále je) pozitivní. Následně budeme analyzovat a hodnotit to, co žák ještě nezvládl a kde chybí. Důležité je spolu s hodnocením vyjádřit i důvěru ve schopnosti dítěte, víru v jeho úspěšnosti při řešení dalších úkolů (Kolář, Šikulová, 2005, s. 107).

4.2.9 Negativní hodnocení

Negativním hodnocením rozumíme takové hodnocení, které zdůrazňuje žákovy chyby; odmítá žákův výkon jako špatný, nesprávný, nedokonalý; výkon oceňuje známkou v horní polovině klasifikační stupnice (4-5); doprovází výkon žáka negativními projevy učitele, někdy i rozčilením a bohužel někdy i posměchem. Negativní hodnocení vyvolává u žáků stres a obavy z následků. Dotýká se nepříjemně žáka, ale i učitele. Vyvolává nepříjemné situace v rodině žáka. Příliš časté negativní hodnocení uvolňuje někdy i těžko kontrolovatelné vedlejší projevy žáka (vzdor, odpor k učiteli, pocity méněcennosti). Permanentní negativní hodnocení žáka vyvolává postupné přijetí postoje neúspěšného, neschopného, který se už ani nemusí snažit, protože je to již předem ztraceno. Negativní hodnocení vede nejen k rezignaci na školní práci vůbec, ale dost často vede žáka k vyhledávání jiných než školních situací, ve kterých by kompenzoval svou permanentní neúspěšnost uznáním úspěchu v jiných činnostech. V jistých situacích může mít i negativní hodnocení charakter jakéhosi povzbuzení, může upozornit žáka, že něco není v pořádku, vede ke změně učební činnosti žáka. Negativní hodnocení bývá často spojováno se strachem. Vyplývá to z naší výrazně selektivní kvality školního hodnocení a z jeho orientace na chyby ve vyučování. Následkem toho se ze školního hodnocení vytrácí především jeho motivační a regulativní funkce. Tento strach z negativního hodnocení bývá

příčinou nejen tradičních žákovských školních podvodů, ale bohužel někdy vede až k osobním tragédiím žáků (Kolář, Šikulová, 2005, s. 108).

4.2.10 Účinky pozitivního a negativního hodnocení

Účinek pozitivního a negativního hodnocení ve vyučování není jednoznačný. Učitel by si měl být vědom toho, jak a za jakých okolností působí různé podoby pozitivního a negativního hodnocení na žáky povzbudivě. Není pochyb o tom, že pozitivní i negativní hodnocení může působit na žáky motivačně a stimulačně ke zvýšení výkonu a naopak. I když se všeobecně dává přednost hodnocení pozitivnímu, nelze popřít, že i negativní hodnocení má pozitivní význam pro výkon a motivaci k učení. Účinky těchto kvalit hodnocení jsou závislé na okolnostech, jako je frekvence a pořadí nebo rovnováha mezi úkolem a jeho hodnocením (Kolář, Šikulová, 2005, s. 109).

Zkušenosti ukázaly, že oba druhy hodnocení jsou příznivější než žádné hodnocení. Absence hodnocení ve vyučování vede ke snížení výkonové motivace u žáků (Kolář, Šikulová, 2005, s. 110).

5 Výzkum na Obchodní akademii v Mladé Boleslavi

Výzkum na OA byl proveden pomocí dotazníkového šetření. V dotazníku hodnotili učitelé sami sebe. Jedná se o sebehodnocení, ve kterém měli učitelé ohodnotit ty motivační prostředky, které používají ve své výuce. Zároveň měli vybrat jednu z možností vyjadřující frekvenci tohoto používání.

Metodologie:

Pedagogický výzkum je vědecká činnost. Pedagogický výzkum má za účel systematicky popisovat, analyzovat a objasňovat různé druhy učení, prostředí a situace, v níž probíhá proces učení. Pedagogický výzkum je činnost, která je organizována, institucionalizována a je svou podstatou praktická, tj. vychází z lidské praxe. Pedagogický výzkum je založen na určité teorii. Pedagogický výzkum má tedy svou část praktickou a část teoretickou (Průcha, 1995, s. 8).

Základní výzkum je definován jako výzkumná činnost, která se orientuje na řešení klíčových problémů, jež vytyčuje teorie pedagogiky. Je tedy zaměřen na teorii, nikoli na řešení určená k využití v praxi. Jeho účelem je vyvinout model, teorii, která popisuje relevantní jevy a vztahy (Průcha, 1995, s. 12).

Aplikovaný výzkum je zaměřen na aplikaci, tj. na využívání výzkumných poznatků pro řešení určitých konkrétních problémů praxe. Aplikovaný výzkum vytváří nějaký produkt, který určité konkrétní jevy a vztahy testuje na základě vyvinuté teorie a připravuje určité závěry pro praxi (Průcha, 1995, s. 12).

Teoretický výzkum v pedagogice je takový způsob vědeckého zkoumání, který používá pouze teoretických metod. Většinou nepracuje s konkrétními daty. Dospívá k závěrům teoretického charakteru (Průcha, 1995, s. 14).

Empirický výzkum je takový způsob vědeckého zkoumání, jehož předmětem jsou zpravidla konkrétní jevy. Na rozdíl od teoretického výzkumu dospívá ke konkrétním zjištěním, konkrétním poznatkům, které bývají často vyjádřeny ve formě kvantitativních dat (Průcha, 1995, s. 14).

Základem *kvantitativního výzkumu* je existence jedné objektivní reality, která nezávisí na našich citech a přesvědčeních. Cílem kvantitativního výzkumu je

vysvětlení jevů a ověření teorie. Tento výzkum směřuje ke zevšeobecnění, proto se zde zkoumají velké skupiny lidí (Gavora, 200, s. 33-34).

Dle *kvalitativního výzkumu* existuje více realit, podle toho, jak je jednotlivci vymezují. Cílem kvalitativního výzkumu je porozumění smyslu jevů a budování nové teorie. Tento výzkum zjišťuje jedinečnost a zkoumá malé skupiny lidí (Gavora, 200, s. 33-34).

5.1 Stanovení dotazníků

Dotazník bývá definován jako metoda pro hromadné shromažďování dat (informací) pomocí písemně zadávaných otázek. Je to jedna z nejpoužívanějších metod výzkumu v pedagogice, psychologii, sociologii. V pedagogickém výzkumu je dnes aplikován zejména pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů (Průcha, 1995, s. 43).

Praktické požadavky při sestavování dotazníků: správná konstrukce dotazníku, formulovat otázky, výroky tak, aby byly srozumitelné a svým významem jednoznačné. Důležité je rovněž mít na zřeteli typy odpovědí. Typy odpovědí jsou dány různými druhy otázek: otevřené a uzavřené. Jiným požadavkem je úměrný rozsah dotazníku. Je nutno mít na zřeteli respondenty a jejich schopnost soustředit se po určitou dobu na vyplňování dotazníku. Velmi záleží také na způsobu zadávání dotazníku. Podle zkušeností je nejspolehlivější způsob ten, když dotazník zadává samotný výzkumný pracovník a respondenti jej vyplňují v jeho přítomnosti (Průcha, 1995, s. 44).

Základní pravidla: pokud možno vyhýbat se výrazům: několik, obvykle, někdy, respondenti si je interpretují různě. Vyhnout se dvojitým otázkám se spojkou „a“. Otázky musí být pro respondenty smysluplné. Tvořit jednoduché otázky. Vyhýbat se záporným výrazům. Neuvádět otázky, které vzbuzují předpojatost (Gavora, 2000, s. 100-101).

Dotazník na OA:

Dotazníky byly vyplněny na Obchodní akademii v Mladé Boleslavi. V rozdáni a sběru dotazníku mi byla velice nápomocna ředitelka této střední školy. Dotazníky učitelům rozdala na pedagogické radě a o týden později jsem si je vyzvedla. Učitelé odevzdávali dotazníky do obálky anonymně. Předvýzkum neproběhl z důvodu nedostatku času a z obavy, že by se tím snížila návratnost hlavního výzkumu: neochota učitelů znovu dotazník vyplnit.

Zvolila jsem jednoduchý dotazník. V dotazníku byly preferovány uzavřené otázky před otevřenými, z důvodu jednoduššího zpracování odpovědí. Vstupní část dotazníku popisovala cíl dotazníku a jméno autora. Druhá část dotazníku obsahovala 7 otázek. Na konci dotazníku bylo poděkování respondentům za spolupráci.

Otázky byly rozděleny do dvou skupin. První 4 otázky se týkaly motivačních prostředků, poslední 3 otázky měly identifikační charakter (věk, pohlaví a roky praxe). Z těchto otázek, týkajících se respondentů, vybírali učitelé jednu možnost, která vystihovala jejich věk, pohlaví a roky praxe.

První otázka se zabývala odměnami, druhý blok byl zaměřen na problematiku trestů a třetí okruh pojmů byl zaměřen na možnosti hodnocení ve škole. Čtvrtá otázka obecně řešila, zda jsou více preferovány a užívány odměny nebo tresty. U otázek, které byly orientovány na hlavní problematiku motivačních prostředků (1.-3. otázka), byly použity škály, ze kterých měli učitelé vybrat tu možnost, která nejvíce odpovídá zadanému pojmu. Škály vyznačují intenzitu používání motivačních prostředků: velmi často (každou hodinu), občas (1-2x za týden), ne příliš často (1-2x za měsíc) a vůbec. U grafů těchto otázek nejsou uvedeny přesné počty z důvodu nepřehlednosti.

5.2 Vyhodnocení dotazníků

Výzkumným problémem kvantitativního výzkumu je: zjištění frekvence motivačních prostředků používaných učiteli ve své praxi k tomu, aby zvýšili úsilí svých žáků.

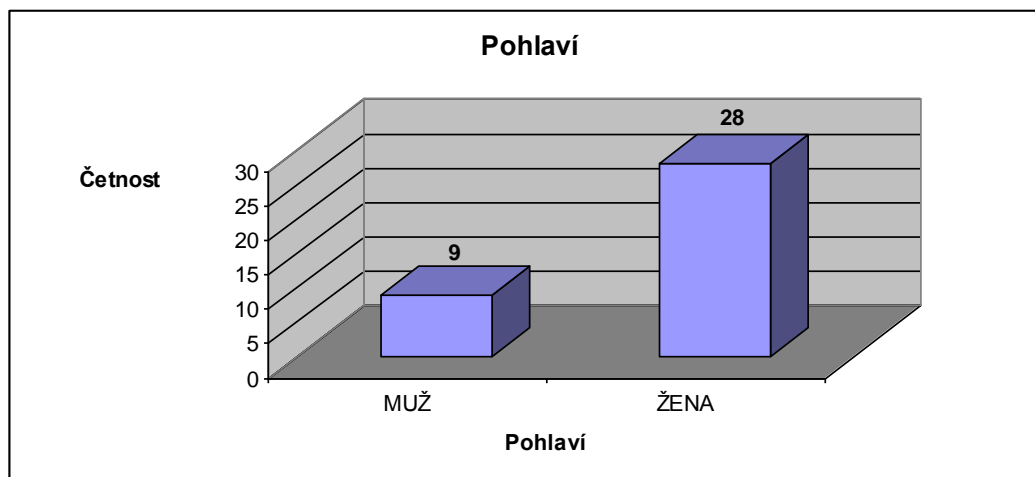
Výstupem výzkumu bude sebe-posouzení ze strany učitelů, kteří hodnotí frekvenci jimi používaných motivačních prostředků.

Závěrem bude zobecnění získaných výsledků. Použitou metodou je analýza: kdy byl celek (motivační prostředky), rozdělen na části, které byly zkoumány.

5.2.1 Respondenti

Obchodní akademie v Mladé Boleslavi zaměstnává 44 učitelů, z toho 31 žen a 13 mužů. Návratnost dotazníku byla 84 % (37), z toho 9 od učitelů a 28 od učitelek.

Graf 1 Pohlaví

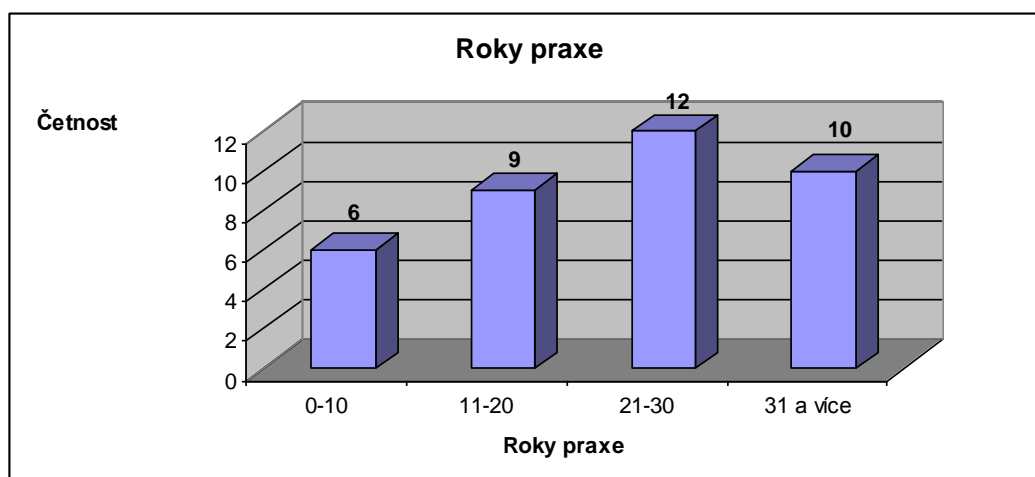


Zdroje: vlastní práce

Mezi další charakteristiky, které se týkají respondentů a byly uvedeny v dotazníku patří: roky praxe a věk.

U roků praxe byly uvedeny 4 kategorie, které byly v rozmezí 10-ti let. Největší počet respondentů byl 12 s roky praxe 21-30 let, s praxí 31 let a více bylo 10 respondentů, praxi 11-20 let mělo 9 respondentů a nejméně respondentů (6) mělo praxi v rozmezí 0-10 let.

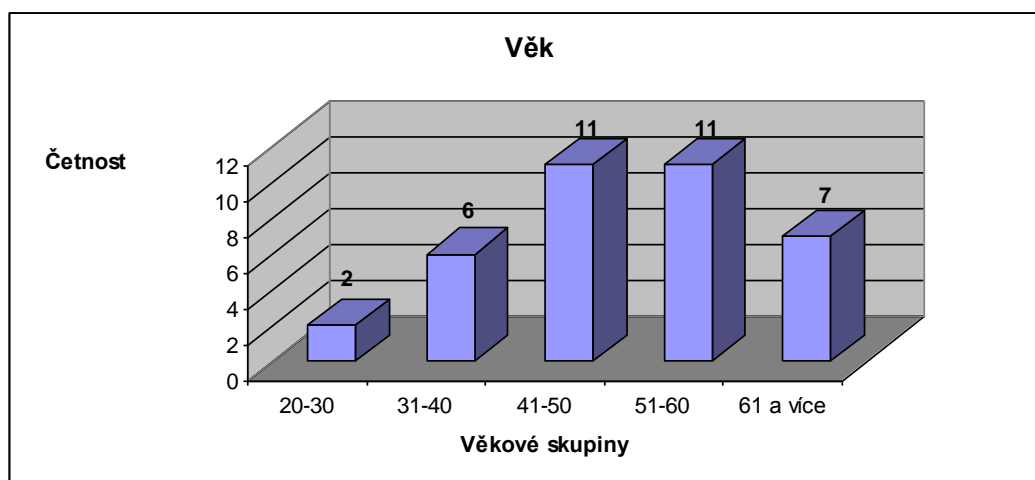
Graf 2 Roky praxe



Zdroje: vlastní práce

Věk byl rozdělen do 5-ti skupin. Největší počet respondentů byl 11 ve věkových skupinách 41-50 let a 51-60 let, ve skupině 31-40 bylo 6 respondentů, věkovou hranici 61 a více obsadilo 7 respondentů a nejméně respondentů bylo ve věkovém rozmezí 20-30 let, byli to 2 respondenti.

Graf 3 Věk



Zdroje: vlastní práce

5.2.2 Dotazníkové šetření

- **Motivační prostředky seskupené dle parametru (odměna, trest, hodnocení)**

Hlavní částí dotazníkového šetření se zabývají první čtyři otázky v dotazníku.

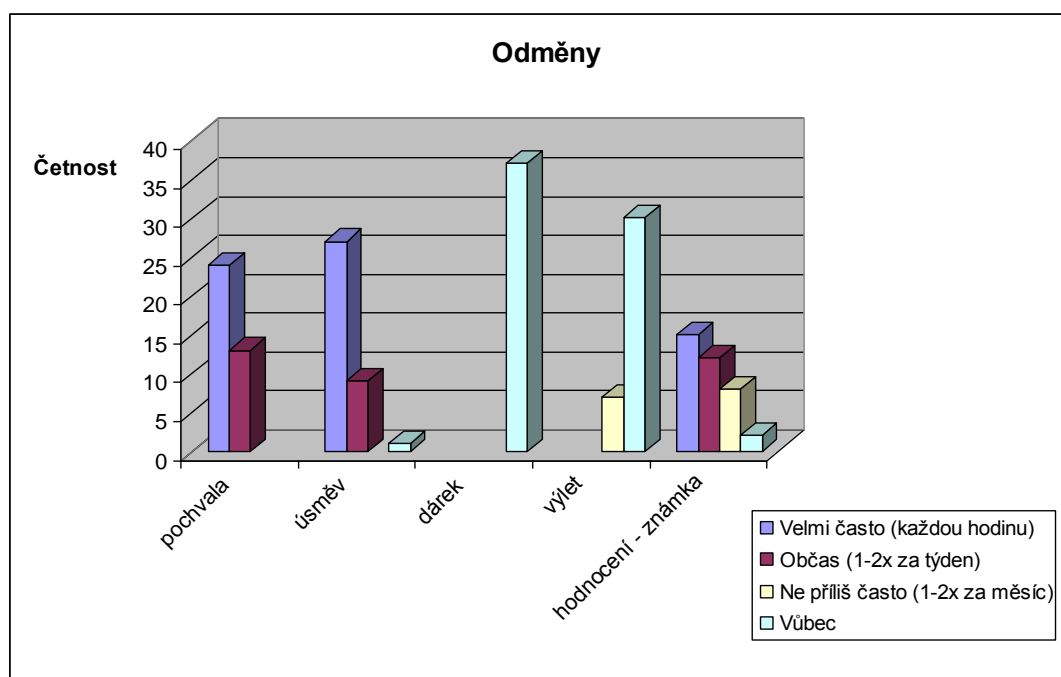
První okruh otázek (graf č. 4) je zaměřen na odměny. Zde jsou uvedeny 4 pojmy: pochvala, úsměv, dárek, výlet, hodnocení (pozitivní známka). Dárek a výlet nebyly vybrány jako často používané. Dle mého názoru to vyplývá z toho, že výlety se pořádají jen výjimečně (1-2x do roka). Z grafu také vyplývá, že nejpoužívanější formou odměny je úsměv a pochvala.

Tabulka 2 Odměny

Motivační prostředky seskupené dle parametru: odměna				
	Velmi často (každou hodinu)	Občas (1-2x za týden)	Ne příliš často (1-2x za měsíc)	Vůbec
Pochvala	24	13		
Úsměv	27	9		1
Dárek				37
Výlet			7	30
Hodnocení - známka	15	12	8	2

Zdroje: vlastní práce

Graf 4 Odměny



Zdroje: vlastní práce

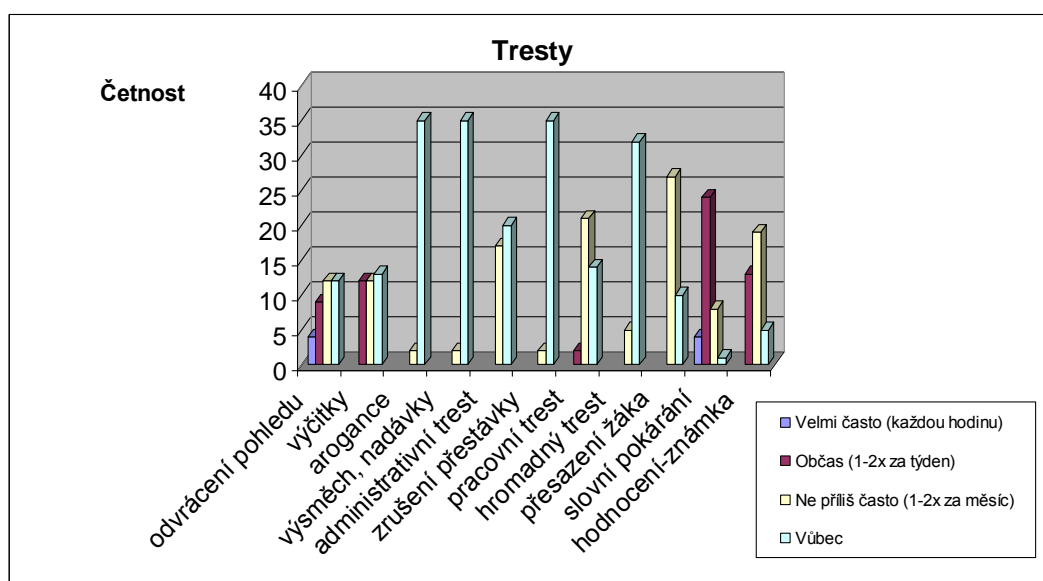
Druhý okruh (graf č. 5) zachycuje pojmy z oblasti trestů. Problematika trestů je v literatuře více probrána než problematika odměn, proto je zde popsáno i více druhů a způsobů, jak ve škole trestat. Z grafů je vidět, že tresty nejsou příliš často používány a pokud ano, tak ve formě odvrácení pohledu a slovního pokárání, případně v podobně negativní známky. Nejméně je preferována arogance, výsměchy a nadávky, zrušení přestávky a hromadné tresty.

Tabulka 3 Tresty

Motivační prostředky seskupené dle parametru: trest				
	Velmi často (každou hodinu)	Občas (1-2x za týden)	Ne příliš často (1-2x za měsíc)	Vůbec
Odvracení pohledu	4	9	12	12
Výčitky		12	12	13
Arogance			2	35
Výsměch, nadávky			2	35
Administrativní trest			17	20
Zrušení přestávky			2	35
Pracovní trest		2	21	14
Hromadný trest			5	32
Přesazení žáka			27	10
Slovní pokárání	4	24	8	1
Hodnocení-známka		13	19	5

Zdroje: vlastní práce

Graf 5 Tresty



Zdroje: vlastní práce

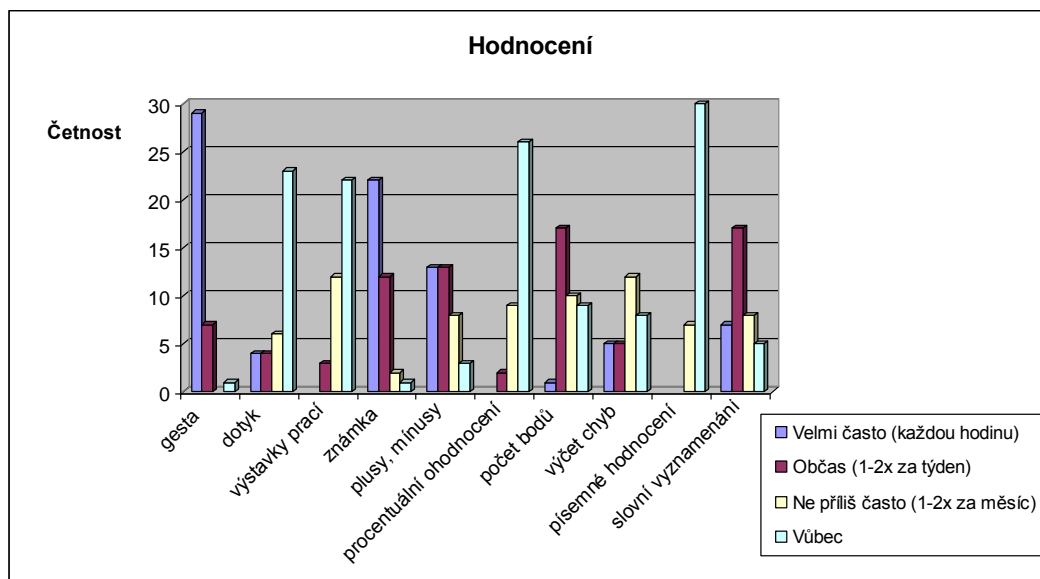
Třetí otázka (graf č. 6) se zabývá pojmy z oblasti hodnocení žáků. Z výsledků vyplývá, že některé hodnotící prostředky se používají často. Nejvíce se upřednostňují gesta a známky, případně i plusy a mínusy. Nejméně používanými motivačními prostředky z oblasti hodnocení jsou výstavky prací, procentuální ohodnocení žáka a písemné hodnocení.

Tabulka 4 Hodnocení

Motivační prostředky seskupené dle parametru: hodnocení				
	Velmi často (každou hodinu)	Občas (1-2x za týden)	Ne příliš často (1-2x za měsíc)	Vůbec
Gesta	29	7		1
Dotyk	4	4	6	23
Výstavky prací		3	12	22
Známka	22	12	2	1
Plusy, mínusy	13	13	8	3
Procentuální ohodnocení		2	9	26
Počet bodů	1	17	10	9
Výčet chyb	5	5	12	8
Písemné hodnocení			7	30
Slovní vyznamenání	7	17	8	5

Zdroje: vlastní práce

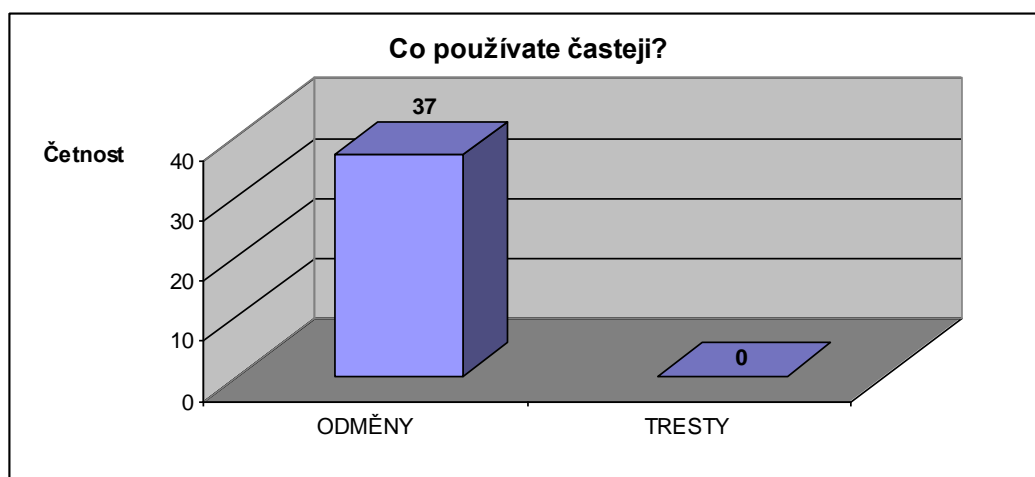
Graf 6 Hodnocení



Zdroje: vlastní práce

Poslední otázka (graf č. 7) shrnuje předchozí kategorie. Zde mají učitelé vybrat, zda preferují a více používají odměny či tresty. Z odpovědí jednoznačně vyplynulo, že upřednostňují odměny.

Graf 7 Odměny x Tresty



Zdroje: vlastní práce

- **Motivační prostředky seřazené dle četnosti používání**

Grafy č. 8, 9 a 10 vyznačují nejvyšší četnost motivačních prostředků u jednotlivých kategorií: velmi často, občas a ne příliš často.

Z grafu č. 8 vyplývá, že nejčastěji (každou hodinu) používaným motivačním prostředkem jsou gesta, pro která se rozhodlo 29 respondentů. Gesta mohou být používána jako odměny nebo tresty. Druhým v pořadí je úsměv, který zvolilo 27 respondentů. Na třetím místě se umístila pochvala s četností 24. Většina zvolených kategorií se týká hodnocení, které může mít podobu trestu i odměny. Jednoznačně dané tresty se nacházejí na dolní stupnici: odvrácení pohledu, slovní pokárání s četností 4 respondenti.

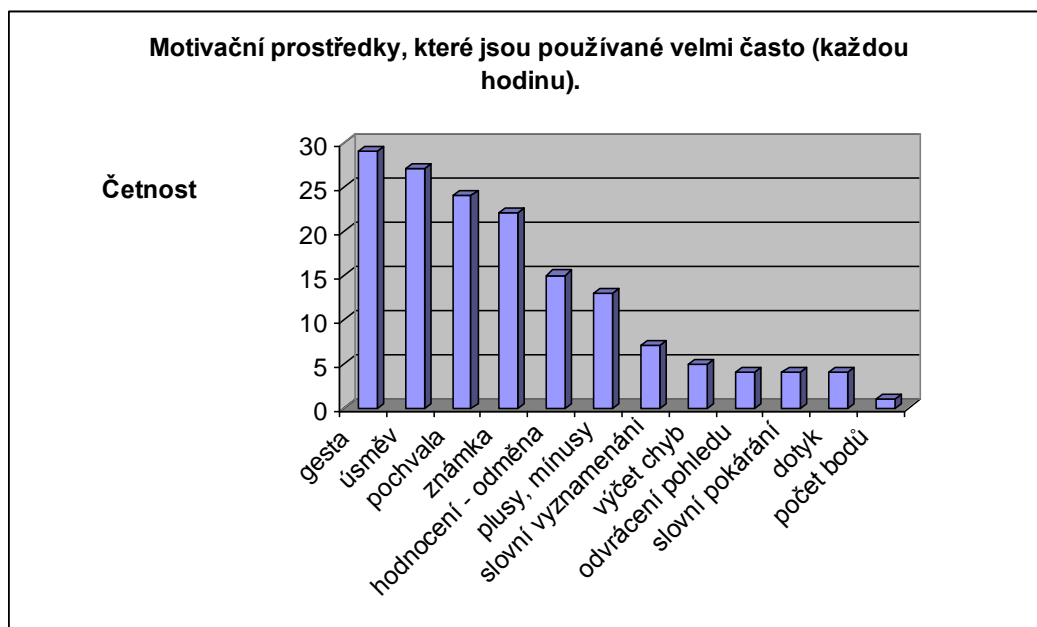
Z grafu č. 8 je možné vyčíst, že preferovány jsou odměny (úsměv, pochvala) nebo různé alternativy hodnocení (gesta, známka).

Tabulka 5 Motivační prostředky používané velmi často

Motivační prostředek	Velmi často (každou hodinu)
Gesta	29
Úsměv	27
Pochvala	24
Známka	22
Hodnocení – odměna	15
Plusy, mínusy	13
Slovní vyznamenání	7
Výčet chyb	5
Odvracení pohledu	4
Slovní pokárání	4
Dotyk	4
Počet bodů	1

Zdroje: vlastní práce

Graf 8 Motivační prostředky používané velmi často



Zdroje: vlastní práce

Graf č. 9 má stejné vypovídací schopnosti jako graf č. 8, ale jsou zde vybrány ty motivační prostředky, které jsou používány učiteli na OA občas (1-2x za týden). Zásadní rozdíl oproti výsledkům předchozího grafu č. 8 je, že na prvním místě s největší četností 24 respondentů se umístilo slovní pokárání, které patří do

kategorie trestů. Poté jej následuje slovní vyznamenání a hodnocení dle počtu bodů. Nejméně používané v kategorii občas jsou pracovní tresty a procentuální ohodnocení.

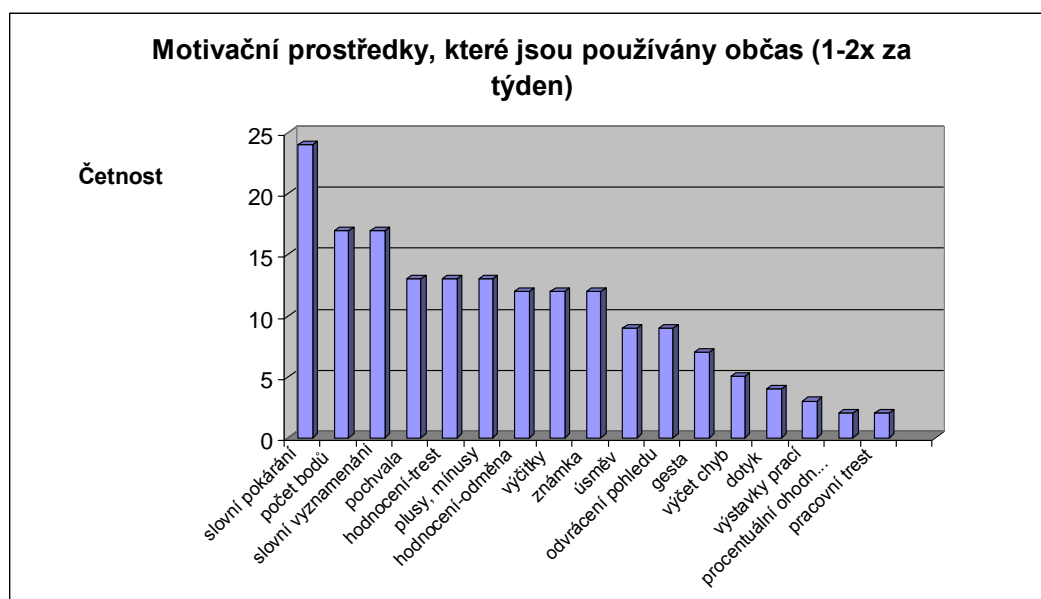
V porovnání s grafem č. 8 se graf č. 9 vyznačuje větší variabilitou výskytu různých motivačních prostředků.

Tabulka 6 Motivační prostředky používané občas

Motivační prostředky	Občas (1-2x za týden)
Slovní pokárání	24
Počet bodů	17
Slovní vyznamenání	17
Pochvala	13
Hodnocení-trest	13
Plusy, mínusy	13
Hodnocení-odměna	12
Výčitky	12
Známka	12
Úsměv	9
Odvrácení pohledu	9
Gesta	7
Výčet chyb	5
Dotyk	4
Výstavky prací	3
Procentuální ohodnocení	2
Pracovní trest	2

Zdroje: vlastní práce

Graf 9 Motivační prostředky používané občas



Zdroje: vlastní práce

Ve grafu č. 10 jsou zachyceny motivační prostředky, které nejsou používány příliš často (1-2x za měsíc). Takovýchto prostředků je velké množství, proto je graf č. 10 zúžen na ty prostředky, u kterých je četnost vyšší než 10 respondentů.

V grafu č. 10 výrazně převládají prostředky, které mají podobu trestů. Na prvním místě je přesazení žáka s četností 27 respondentů, pak následují pracovní tresty s 21 respondenty.

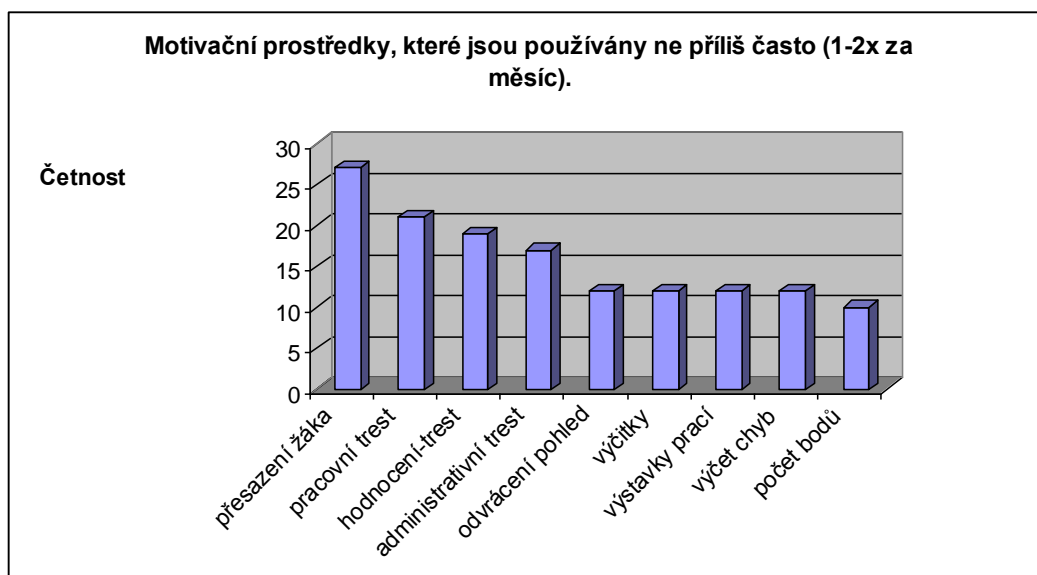
Závěrem lze říci, že ne příliš často (1-2x za měsíc) jsou preferovány tresty.

Tabulka 7 Motivační prostředky používané ne příliš často

Motivační prostředky	Ne příliš často (1-2x za měsíc)
Přesazení žáka	27
Pracovní trest	21
Hodnocení-trest	19
Administrativní trest	17
Odvrácení pohled	12
Výčitky	12
Výstavky prací	12
Výčet chyb	12
Počet bodů	10
Procentuální ohodnocení	9
Hodnocení-odměna	8
Slovní vyznamenání	8
Plusy, mínusy	8
Slovní vyznamenání	8
Dárek	7
Písemné hodnocení	7
Dotyk	6
Hromadný trest	5
Arogance	2
Výsměch, nadávky	2
Zrušení přestávky	2
Známka	2

Zdroje: vlastní práce

Graf 10 Motivační prostředky používané ne příliš často



Zdroje: vlastní práce

Závěr

Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části. Teoretická část se zabývala motivací a motivačními prostředky. Praktická část byla zaměřena na dotazníkové šetření.

Z teoretické části, prostudované literatury, plynou podstatné závěry. Důraz je kladen na to, aby motivační prostředky byly používané častěji. Mnoho učitelů si však ani neuvědomuje, jak málo tyto prostředky používá. Ve velké míře by měly převládat odměny, které mají na rozdíl od trestů pozitivní efekt na motivaci žáků. Reakce na tresty je nepředvídatelná a na každého jedince může mít jiný vliv. Na rozhraní odměn a trestů se nachází hodnocení, které může mít obě podoby. Překvapující pro mě bylo zjištění, že problematika trestů je poměrně kvalitně a hluboce rozpracována. Oblast odměn mi, oproti trestům, přijde ponechána v pozadí, přestože má výrazný vliv na vývoj žáků.

Praktická část (dotazníkové šetření) bylo provedeno na Obchodní akademii v Mladé Boleslavi. Dotazníků se zúčastnilo 37 učitelů, z toho 28 žen a 9 mužů. Dotazník byl rozdělen stejně jako teoretická část na tři bloky: odměny, tresty a hodnocení. Z výsledků vyplynulo, s jakou frekvencí jsou motivační prostředky používány.

Z odměn je nejčastěji (každou hodinu) používána pochvala, z trestů odvrácení pohledu či slovní pokárání a z oblasti hodnocení gesta.

Podstatné je, že i přes daleko větší výběr z různých druhů trestů, mají výsadní postavení odměny a hodnocení. Z odměn je to pochvala, z hodnocení poté vévodí gesta a úsměv.

Závěrem je konstatování, že doporučení z odborné literatury, která preferují používání odměn, se shodují s realitou na OA v Mladé Boleslavi. S tím také koresponduje výsledek poslední otázky z dotazníku, která měla zjistit, zda jsou preferovány odměny či tresty, kde všichni respondenti zvolili možnost odměn.

Použitá literatura

Tištěné zdroje:

- 1 BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. 1.vyd. Praha 6: ISV nakladatelství, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- 2 CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy*. 1.vyd. Praha 8: Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
- 3 ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1.vyd. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.
- 4 ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 5 FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2.vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- 6 GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- 7 KALHOUS, Z., OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 80-7367-571-4.
- 8 KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1.vyd. Praha 7: Grada Publishing, a.s, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- 9 MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ / UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 142 s. ISBN 80-7178-556-3.
- 10 NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha 2: Akademie věd České republiky, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

- 11 PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.
- 12 PETTY, G. *Moderní vyučování*. 5.vyd. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- 13 PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum uvedení do teorie a praxe*. 1.vyd. Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.

Elektronické zdroje:

- 1 Didaktický trojúhelník [online]. [cit. 2010-12-27]. Dostupné z WWW
<<http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html>>.
- 2 Ekonomické lyceum [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&index=lyceum&lang=czech>>.
- 3 Maslowova pyramida potřeba [online]. [cit. 2011-03-14]. Dostupné z WWW:
<http://2.bp.blogspot.com/_ek9gFHiRWsw/SAR2a6gYv7I/AAAAAAAAABQo/NGSiHnZ_WoY/s400/Maslow%2Bpyramida%2Bpot%C5%99eb.JPG>.
- 4 OA předměty [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>.
- 5 Obchodní akademie [online]. [cit. 2010-09-01]. Dostupný z WWW:
<<http://www.oamb.cz/index.php?page=oa&lang=czech>>.

Seznam příloh

Dotazník pro učitele.....	66
---------------------------	----

Příloha

Dotazník pro učitele

Dobrý den, chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní a data z tohoto šetření budou použita do mé bakalářské práce na téma "Motivační prostředky používané na obchodní akademii v rámci výuky".

1) Ohodnoťte následující odměny dle četnosti používání ve výuce (ke každé variantě vyberte jednu možnost):

	Velmi často (každou hodinu)	Občas (1-2x za týden)	Ne příliš často (1-2x za měsíc)	Vůbec
pochvala				
úsměv				
dárek				
výlet				
hodnocení - známka (pozitivní 1-3)				

2) Ohodnoťte následující tresty dle četnosti používání ve výuce (ke každé variantě vyberte jednu možnost):

	Velmi často (každou hodinu)	Občas (1-2x za týden)	Ne příliš často (1-2x za měsíc)	Vůbec
odvrácení pohledu				
výčitky				
arogance				
výsměch, nadávky				
administrativní tresty - poznámka do třídnice, napomenutí třídního učitele				
zrušení přestávky				
pracovní trest - domácí úkol, referát				
hromadný trest - celá třída				
přesazení žáka				
slovní pokárání				
Hodnocení-známka (negativní 4-5)				

3) Ohodnoťte následující typy hodnocení dle četnosti používání ve výuce (ke každé variantě vyberte jednu možnost):				
	Velmi často (každou hodinu)	Občas (1-2x za týden)	Ne příliš často (1-2x za měsíc)	Vůbec
gesta - pohled, úsměv, zamračení				
dotyk - poklepání na rameni				
výstavky prací - ocenění výkonu				
známka				
plusy, mínusy				
procentuální ohodnocení žáka (na kolik procent splnil/nesplnil úkol)				
počet bodů				
výčet chyb				
písemné hodnocení - charakteristiky žáka				
slovní - vyznamenání žáka, uznání výkonu, kritika				

4) Co preferujete, používáte častěji?	ODMĚNY	TRESTY
--	--------	--------

5) Věk	20-30	31-40	41-50	51-60	61 a více
--------	-------	-------	-------	-------	--------------

6) Pohlaví	MUŽ	ŽENA
------------	-----	------

7) Roky praxe	0-10	11-20	21-30	31 a více
---------------	------	-------	-------	--------------

Děkuji a hezký den, Irena Podzimková
